



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

**O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA
PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM
COGNIÇÃO E MOTRICIDADE

Autora: Fernanda Maria de Almeida Rocha

Orientadora: Professora Doutora Zélia Torres

Outubro de 2011

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, temos plena consciência que a sua realização só foi possível com a preciosa colaboração e acompanhamento de muitas pessoas. A todas elas um muito obrigada.

À Professora Doutora Zélia Torres pelo seu incentivo, permanente disponibilidade e vastos conhecimentos científicos que concedeu na orientação deste trabalho de investigação.

Às Direcções de Agrupamento/Escola, do Concelho de Rio Maior, pela sua receptividade e colaboração, bem como pela disponibilização de informações cruciais para este estudo.

Aos Professores de Educação Especial envolvidos no estudo, que foram imprescindíveis na recolha dos dados e na partilha de experiências profissionais.

Aos Responsáveis das Empresas/Instituições, onde os Alunos realizaram estágios laborais, pela sua cooperação neste estudo e, principalmente, pela sua sensibilidade e investimento nos jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Aos Encarregados de Educação pela sua confiança e pronta participação nesta investigação.

Aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais protagonistas e destinatários desta investigação.

Aos meus pais pelo exemplo de trabalho e perseverança.

Ao Rodrigo, à Mariana, ao Henrique e à Marta pelo apoio e a compreensão face à pouca atenção que lhes dispensei durante à realização deste trabalho.

Ao José Jaime que me apoiou e incentivou, transmitindo-me, nos momentos mais difíceis, a sua tranquilidade e segurança.

RESUMO

Esta investigação teve como tema o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentaram três Escolas da rede pública, do Terceiro Ciclo e do Ensino Secundário, do Concelho de Rio Maior, Distrito de Santarém, no Ano Lectivo 2010/2011.

O trabalho foi estruturado em duas partes distintas e complementares, na primeira, o Enquadramento Teórico, realizámos uma revisão da literatura referente à temática em estudo que constituiu a fundamentação da Investigação. Na segunda parte aplicou-se a técnica de recolha de dados com questionário para todos os elementos que constituíam o grupo de estudo: Alunos com Necessidades Educativas Especiais e Plano Individual de Transição, Professores de Educação Especial, Directores de Escola/Agrupamento, Encarregados de Educação e Responsáveis das Instituições/Empresas onde os Alunos realizaram as suas experiências laborais. Visámos alcançar o principal objectivo do presente trabalho, analisar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais das Escolas deste Concelho, com base na perspectiva da Escola, da Família e da Comunidade, com o intuito de contribuir para determinar os factores indispensáveis ao desenvolvimento de um adequado Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Os resultados revelaram que, apesar das muitas dificuldades que existem no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar e da Legislação vigente ser insuficiente, são inúmeros os benefícios das actividades desenvolvidas nos estágios laborais para os jovens com Necessidades Educativas Especiais. O desenvolvimento de competências, proporcionado por estes estágios, cria expectativas positivas em relação ao futuro destes jovens, no campo pessoal e profissional, avocando a possibilidade de prosseguimento de estudos ou exercício de uma actividade laboral. Concluímos que os Planos Individuais de Transição, contando com a participação activa e responsável da Escola, da Família, da Comunidade e do Estado, podem contribuir, significativamente, para a formação e encaminhamento profissional destes jovens e a sua empregabilidade, ou seja, para a Vida Pós-Escolar, Activa, Autónoma e Inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, Currículos Funcionais, Currículo Específico Individual, Plano Individual de Transição, Transição para a Vida Pós-Escolar.

ABSTRACT

The main theme of this research is the Transition Process to Life After-School Students with Special Educational Needs that attended three State Schools, of Basic and Secondary Education, in Rio Maior, Santarém, during the school year 2010/2011.

The work was structured into two different and complementary parts. On the first one, the Theoretical Framework, we did a revision of the literature related to the theme in study that was the basis of the Research. On the second part we applied the technique of collecting data with questionnaires to all the participants in the study group: Students with Special Educational Needs and Individual Transition Plans, Special Education Teachers, School Headmasters, Parents/Tutors and the Institutions/Companies where the Pupils carried out their training experiences. The main goal of this research work was to analyze the Transition Process to Life After-School Students with Special Educational Needs attending Schools in Rio Maior, according to the perspective views of The School, The Family and the Community, with the purpose of establishing the crucial factors of the development of the suitable Transition Process to Life After-School.

In spite of the many difficulties that subsist in the Transition Process to Life After-School and the insufficient Current Legislation, the results showed that the benefits of the activities developed in training courses to young people with Special Educational Needs are enormous. The development of skills, provided by these training courses, create positive expectations in relation to the future of these youngsters, both personally and professionally, raising the possibility of continuing studying or starting a work activity. We came to the conclusion that the Individual Transition Plans, counting on with the active and responsible involvement of School, Family, Community and the Government, may contribute, in a significant way, to the education and professional guidance of these young people and their employability, that is to say, to a Life After-School, Active, Autonomous and Inclusive.

Key words: Inclusion, Functional Curriculums; Specific Individual Curriculum; Individual Transition Plan, Transition to Life After-School.

ÍNDICE

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 21

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 25

Educação Inclusiva 27

Transição para a Vida Pós-Escolar 33

Contexto Legislativo da Transição para a Vida Pós-Escolar em Portugal 39

Plano Individual de Transição 41

Currículos Funcionais 46

Currículo Específico Individual 53

Envolvimento Familiar 55

Parcerias com a Comunidade 61

PARTE II – INVESTIGAÇÃO 65

Justificação da Investigação 67

Metodologia 69

Procedimento 73

Objectivo 75

Questões Orientadoras 76

Grupo de Estudo 77

Apresentação dos Resultados 83

Discussão dos Resultados 115

CONCLUSÃO 125

REFERÊNCIAS 131

ANEXOS 139

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Responsabilidades no Sistema Inclusivo	32
Figura 2 - Barreiras / Facilitadores do Processo de Transição para a Vida Pós- Escolar	35
Figura 3 - Sistema Educativo - Percurso Educativo - Processo de Transição	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Os Questionários – Temas e Questões	70
Tabela 2 - Dimensões dos Questionários	71
Tabela 3 - Distribuição dos Alunos com NEE a desenvolver PIT pelas Escolas do Concelho de Rio Maior, no Ano Lectivo de 2010/2011	78
Tabela 4 - Caracterização dos Alunos com NEE envolvidos no PIT de acordo com o sexo, a idade e o Ano de Escolaridade	78
Tabela 5 - Caracterização dos Alunos com NEE e PIT de acordo com a Problemática	79
Tabela 6 - Locais de Estágio Laboral dos Alunos com NEE e PIT	79
Tabela 7 - Caracterização dos Encarregados de Educação dos Alunos de acordo com o sexo, a idade, as habilitações académicas e o sector profissional	80
Tabela 8 - Caracterização dos Professores de Educação Especial consoante o sexo, a idade e as habilitações académicas	81
Tabela 9 - Caracterização dos Directores de Agrupamento/Escola de acordo com o sexo e a idade	81
Tabela 10 - Caracterização dos Responsáveis das Empresa/Instituições de acordo com o sexo, a idade e as habilitações académicas	82
Tabela 11 - Aspectos contemplados na avaliação relativa à Transição, de acordo com o Professor de Educação Especial	85
Tabela 12 - Actividades desenvolvidas no âmbito do Processo de Transição, segundo os Professores de Educação Especial e os Directores de Agrupamento/Escola	97
Tabela 13 - Factores facilitadores do Processo de Transição, segundo os Alunos, os Encarregados de Educação e os Responsáveis das Empresas/Instituições	112

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grupo de Estudo	77
Gráfico 2 - Intervenientes na avaliação e intervenção no Processo de Transição, na opinião dos Professores de Educação Especial	83
Gráfico 3 - Intervenientes na avaliação e intervenção no Processo de Transição, na opinião dos Directores de Agrupamento/Escola	84
Gráfico 4 - Modo e periodicidade da coordenação do trabalho dos vários intervenientes no Processo de Transição, segundo os Professores	86
Gráfico 5 - Modo e periodicidade da coordenação do trabalho dos vários intervenientes no Processo de Transição, segundo os Directores de Agrupamento/Escola	87
Gráfico 6 - Responsáveis pela coordenação do Processo de Transição, na opinião dos Professores de Educação Especial	88
Gráfico 7 - Responsáveis pela coordenação do Processo de Transição, na opinião dos Directores de Agrupamento/Escola	88
Gráfico 8 - Elementos contactados pelos Alunos para trocar informações sobre as actividades laborais	89
Gráfico 9 - Elementos contactados pelos Encarregados de Educação para trocar informações sobre as actividades laborais	89
Gráfico 10 - Elementos contactados pelos Responsáveis das Empresas/Instituições para trocar informações sobre as actividades laborais	90
Gráfico 11 - Coordenação das acções do estágio entre a Escola e os Encarregados de Educação, segundo o parecer dos últimos	91
Gráfico 12 - Coordenação das acções do estágio entre a Escola e os locais de estágio, segundo os Professores de Educação Especial	92
Gráfico 13 - Coordenação das acções do estágio entre a Escola e os locais de estágio, segundo os Directores de Agrupamento/Escola	93
Gráfico 14 - A importância dos estágios laborais para os jovens com NEE, na opinião dos Alunos	94
Gráfico 15 - A importância dos estágios laborais para os jovens com NEE, na opinião dos Encarregados de Educação	95
Gráfico 16 - A importância dos estágios laborais para os jovens com NEE, na opinião dos Responsáveis das Empresas/Instituições	96

Gráfico 17 - Competências desenvolvidas nos estágios laborais pelos Alunos com NEE, na opinião dos Professores de Educação Especial	99
Gráfico 18 - Conteúdo do Certificado dos Alunos que desenvolveram um PIT, segundo os Directores de Agrupamento/Escola	100
Gráfico 19 - Possibilidades Alunos com NEE após a saída da Escola, na opinião dos Alunos	101
Gráfico 20 - Possibilidades Alunos com NEE após a saída da Escola, na opinião dos Encarregados de Educação	101
Gráfico 21 - Possibilidades mais adequadas após a saída da Escola para os Alunos com diferentes tipos de NEE, segundo os Professores	102
Gráfico 22 - Possibilidades mais adequadas após a saída da Escola para os Alunos com diferentes tipos de NEE, segundo os Directores de Agrupamento/Escola	103
Gráfico 23 - Dificuldades na Transição para a Vida Pós-Escolar	104
Gráfico 24 - Dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar, segundo os Alunos	105
Gráfico 25 - Dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar, segundo os Encarregados de Educação	106
Gráfico 26 - Dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar, segundo os Responsáveis das Empresas/Instituições	107
Gráfico 27 - Dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar, segundo os Professores de Educação Especial	108
Gráfico 28 - Dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar, segundo os Directores de Agrupamento/Escola	109
Gráfico 29 - Adequação da Legislação existente às experiências laborais	110
Gráfico 30 - Aspectos a consagrar em Lei, na opinião dos Professores de Educação Especial	111
Gráfico 31 - Aspectos a consagrar em Lei, na opinião dos Directores de Agrupamento/Escola	111
Gráfico 32 - Aspectos a melhorar no Processo de Transição, segundo os Professores de Educação Especial	114
Gráfico 33 - Aspectos a melhorar no Processo de Transição, segundo os Directores de Agrupamento/Escola	114

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário à Direcção Executiva das Escolas/Agrupamento

Anexo 2 - Questionário ao Professor de Educação Especial

Anexo 3 - Questionário ao Encarregado de Educação

Anexo 4 - Questionário ao Aluno

Anexo 5 - Questionário ao Responsável pelo Aluno no local de estágio

Anexo 6 - Protocolo de Colaboração da Direcção Executiva das

Escolas / Agrupamento

Anexo 7 - Protocolo de Colaboração do Responsável da Empresa/Instituição

Anexo 8 - Protocolo de Colaboração do Professor de Educação Especial

Anexo 9 - Protocolo de Colaboração do Encarregado de Educação

Anexo 10 - Pedido e Autorização da Autora para Utilização dos Questionários

Anexo 11- Currículo Específico Individual

Anexo 12 - Plano Individual de Transição

Anexo 13 - Plano Individual de Transição – Protocolo de Colaboração

Anexo 14 - Plano Individual de Transição – Registo de Assiduidade e

Pontualidade

Anexo 15 - Plano Individual de Transição – Avaliação Mensal

Anexo 16 - Plano Individual de Transição – Auto-Avaliação

Anexo 17 - Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

INTRODUÇÃO

«Uma educação para todos», assente na igualdade de oportunidades, na diversidade, na partilha e na cooperação, coadjuvada por um atendimento e intervenção educativos adequados às características e necessidades individuais de cada Aluno, beneficiará todos, Alunos com ou sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), e possibilitar-lhes-á um desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. Esta escola inclusiva, no entanto, só se concretizará quando acabar a clivagem entre a Escola e o emprego, ou seja, quando existir uma adequada saída da Escola para todos os jovens, corroborando Afonso e Soriano (2005 e 2006). Neste sentido, torna-se premente equacionar e, provavelmente, repensar o Processo de Transição, tal como sugerem vários autores, até porque apesar das muitas alterações que ocorreram, com o passar do tempo, nas políticas e práticas educativas a Transição para a Vida Pós-Escolar continua a ser um aspecto descurado.

Esta inclusão dos jovens com Necessidades Educativas Especiais na Vida Pós-Escolar, activa e profissional, representa uma fase crucial das suas vidas e está repleta de incertezas e complexidades, o que implica um envolvimento activo e cooperante da Escola, da Família e da Comunidade no incremento de um cuidado Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar. É um ónus que compete a todos, inclusive ao Estado, tanto mais que a inclusão deve extravasar o meio escolar e estender-se à inclusão familiar, social e laboral (Correia, 1999; Santos, 2007; Ferreira, 2008; Canastra, 2009 e Mendes, 2010).

As várias experiências laborais em diferentes áreas profissionais, desenvolvidas no âmbito do Plano Individual de Transição, devem convergir para um currículo assente na funcionalidade, no aprender fazendo, no desenvolvimento de competências e comportamentos, que permitirá ao jovem funcionar, o mais independente e eficientemente possível, nos ambientes que a maioria das pessoas funciona e vive no seu dia-a-dia (casa, escola, comunidade, trabalho e lazer) tal com preconizam vários investigadores (Afonso, 2005; Bénard da Costa, 2006 e 2010; Ferreira, 2008 e Mendes, 2010).

Os pressupostos da inclusão e os objectivos dos Projectos Individuais de Transição são concomitantes, visam contribuir para que cada jovem construa um projecto de vida, a curto e a longo prazo, e têm como fim último uma preparação para a vida, para uma

vida futura autónoma e produtiva, na medida do possível, marcada pelo exercício pleno da cidadania e a participação activa na sociedade. Uma vida que prime pelo bem-estar, a qualidade de vida e a autodeterminação (Ferreira, 2008 e Ribeiro, 2009).

Neste contexto surge o presente estudo que constitui um trabalho de investigação elaborado no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, Área de Especialização em Cognição e Motricidade, ministrado no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

O tema da investigação é o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais a frequentar as três Escolas da rede pública, do Terceiro Ciclo e do Ensino Secundário, do Concelho de Rio Maior, Distrito de Santarém, no Ano Lectivo 2010/2011. Esta investigação almejou conhecer, mais profundamente, através de questionários, o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar na perspectiva da Escola (Alunos, Professores de Educação Especial e Directores de Escola/Agrupamento), da Família (Encarregados de Educação) e, ainda, da Comunidade através dos Responsáveis das Empresas onde os Alunos realizaram as suas experiências laborais, Plano Individual de Transição.

A abordagem desta temática de investigação reflectiu, em grande medida, a preocupação decorrente do exercício da prática profissional como docente de Educação Especial que trabalha com Alunos com Necessidades Educativas Especiais, em cujo Programa Educativo Individual é aplicado um Currículo Específico Individual e está contemplado um Plano Individual de Transição destinado a promover a Transição para a Vida Pós-Escolar. As dificuldades sentidas na implementação destes projectos de Transição, principalmente, no Ensino Secundário, despoletou a necessidade e revelou a importância de conhecer melhor a forma como se processa a Transição para a Vida Pós-Escolar, na perspectiva dos vários intervenientes. Especialmente, no momento em que a escolaridade obrigatória para crianças e jovens foi alargada até aos 18 anos com a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, o que se aplica, também, aos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

A abordagem deste tema é, também, pertinente e actual no contexto do mundo de hoje, em que a globalização da economia e a crise económica mundial tem provocado profundas alterações e ameaças ao emprego. Esta motivação foi reforçada, significativamente, com a constatação da escassez de estudos portugueses nesta área e a sugestão de inúmeros investigadores para o seu estudo.

Este trabalho de investigação está estruturado em duas grandes partes distintas e complementares que confluem para alcançar o principal objectivo desta investigação: **analisar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE das Escolas do Concelho de Rio Maior**, com o intuito de **contribuir para determinar os factores indispensáveis ao desenvolvimento de um adequado Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar em Alunos com NEE**.

Na primeira parte, intitulada de Enquadramento Teórico, realizámos uma revisão da literatura relacionada com a temática deste estudo, Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais; abordámos algumas questões da inclusão dos jovens com Necessidades Educativas Especiais na Escola e na sociedade; procurámos contribuir para a clarificação do conceito de Transição para a Vida Pós-Escolar; analisámos a principal Legislação relacionada com o tema; apresentámos alguns critérios a ter em consideração na elaboração e implementação dos Planos Individuais de Transição; abordámos a importância dos currículos funcionais; referimos alguns dos pressupostos do Currículo Específico Individual; destacámos, ainda, a participação activa e colaborativa da Família na vida dos jovens, mais concretamente no Processo de Transição, bem como o papel relevante desempenhado pela Comunidade neste Processo.

Na segunda parte, reservada à Investigação, começámos por justificar, detalhadamente, a escolha do tema sobre a qual incide esta investigação; expusemos a metodologia e descrevemos o instrumento e os procedimentos utilizados para a recolha dos dados neste estudo; definimos o principal objectivo deste trabalho, bem como os objectivos específicos a partir dos quais formulámos as questões orientadoras da investigação; caracterizámos, pormenorizadamente, o grupo de estudo; apresentámos e discutimos os resultados obtidos em relação a cada uma das questões orientadoras.

Por último, as conclusões que alcançámos com esta investigação e as suas possíveis implicações, bem como algumas das dificuldades e limitações deste estudo; apresentámos, ainda, algumas considerações para eventuais futuras investigações sobre o tema da Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Seguidamente apresentámos as referências bibliográficas que sustentam esta investigação e os anexos inerentes à temática.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Educação Inclusiva

A educação inclusiva recebeu um grande impulso com a Declaração de Salamanca, onde vários países e organizações internacionais acordaram os princípios fundamentais da educação inclusiva e se comprometeram a implementar esses princípios, assentes no propósito da promoção do sucesso pessoal e académico de todos Alunos e não só de alguns. Este documento defende:

«As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso» (UNESCO, 1994, p. 6).

Define como princípio fundamental das escolas inclusivas o facto de todos os Alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças, perspectiva a criação de «educação para todos» (UNESCO, 1994, p. 11).

Este modelo de «educação para todos» pressupõe que a Escola:

- *«Não é pensada para um único tipo de alunos, mas que aceita a diversidade, reconhecendo as diferenças individuais como um valor positivo»* (Ferreira, 2008, p. 33);
- *É um lugar «onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade»* (Correia, 2005, p. 23; 2010, p.31);
- *Constitui um «modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral»* (Jiménez, 1997b, p. 21);
- *Assegura «a todos os estudantes, sem excepção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas...com o objectivo de serem preparados para uma vida futura, o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade»* (Fonseca, 2004, p. 41).

Pretende-se deste modo, tornar a Escola para todos «mais democrática, mais eficaz, mais compreensiva, que inclua todos os alunos» (González, 2010, p.61) e estes beneficiem dos apoios necessários para que possam desenvolver as suas potencialidades, atingir a máxima autonomia e desempenhar o seu papel como cidadãos.

Com efeito, o direito à educação constitui, hoje, um direito fundamental de cidadania, (Fialho, 2011, p. 11) *«Cabe, por isso, ao Estado assegurar a todos e cada um dos cidadãos iguais oportunidades de explorar plenamente as suas capacidades e de adquirir as*

competências e os conhecimentos que promovam o seu desenvolvimento pessoal e lhes permitam dar um contributo activo à sociedade em que se integram.»

De acordo com Faria (2010, p. 22), o papel desempenhado pelo Professor é de extrema importância para uma educação inclusiva *«deve gerir, organizar interações e diversificar metodologias, atendendo assim à diferença com vista a melhorar a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais»*.

Para Ainscow e Ferreira (2003, p. 109) a conceptualização de educação inclusiva é bastante abrangente, nos seus pressupostos sugerem que deve:

- *«Falar» em nome do oprimido, do vulnerável e de todos aqueles que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;*
- *Representar o referencial adoptado pela Conferência Mundial em Educação para Todos, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e se desenvolver em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem;*
- *Produzir uma quantidade volumosa de publicações incluindo directrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com NEE;*
- *Reflectir a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos, e não somente para aqueles que já possuem privilégios.»*

No nosso país, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, baseou-se na noção de inclusão preconizada na Declaração de Salamanca e tem como premissa promover a qualidade do ensino *«de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens»* garantindo a igualdade e promovendo *«competências universais que permitam autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos»*.

Nesta linha, em concordância com os documentos legais acima mencionados e os estudos desenvolvidos sobre esta temática, Ribeiro (2009, p. 70) aliou à inclusão os princípios da auto-representação, o da não discriminação e o da vida independente, isto significa *«um investimento em sociedades de todos e para todos, mediante a criação de condições para que todos nela possamos viver com dignidade e qualidade de vida (...) pressupondo a participação crítica e activa ao longo dos processos de decisão»*.

Ferreira (2008, p. 32) considerou que as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm o direito de ser membros activos e participantes da Comunidade:

«Este nível de participação passa pela inclusão de todas as crianças na escola regular. O processo de ensino aprendizagem deve orientar-se por princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção, têm direito».

Aparentemente torna-se contraditório conjugar o direito à igualdade com o direito à diferença, mas não o será, se igualdade for oposto de homogeneidade e de não

reconhecimento de identidades, culturas ou necessidades específicas, como frisou Afonso (2005, p. 54), Mendes (2010, p.52) e, anteriormente, defendeu Santos (2001 como citado em Rodrigues, 2003, p. 94):

«Todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza».

No mesmo sentido, Rodrigues (2003, p. 91) preteriu a expressão escola inclusiva a favor da educação inclusiva:

- Alegando que *«uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente possível e menos ainda desejável dado que, se os valores da escola não tiveram uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido»;*
- Assegurou, ainda que *«a expressão educação inclusiva chama (...) a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz».*

A inclusão é um conceito definido por Correia (1999, p. 34; 2010, p. 17) como:

«a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com apoio adequado (...) às suas características e necessidades. Estes serviços educativos devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc.)».

A inclusão foi ainda definida por Kronberg (2010, p. 48):

«como um ambiente de aprendizagem em que se reconhecem e se acolhem as diferentes necessidades de aprendizagem de todas as crianças, designadamente das crianças com NEE, apoiando essas mesmas necessidades numa variedade de formas».

Correia (1999, p. 34; 2010, p. 18) preocupou-se, ainda, em clarificar o conceito de NEE, considerando que os Alunos com NEE manifestam determinadas condições específicas que pode tornar imprescindível a aplicação de serviços de Educação Especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, com o objectivo de auxiliar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

Na revisão da literatura especializada sobre a educação inclusiva, efectuada por vários autores, sustenta-se que esta é benéfica para os Alunos com NEE e os seus pares.

González (2010, p. 65) foi peremptório ao afirmar que esta educação *«respeita o equilíbrio entre as necessidades académicas e sociais dos alunos com NEE, tendo em conta os problemas na sua aprendizagem, devido a condições físicas, mentais ou emocionais».*

Morgado (2010, p. 76), relativamente à educação inclusiva, constatou:

- «os alunos com NEE parecem obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclusivas. Esta situação verifica-se envolvendo alunos com NEE de alta incidência e (...) de baixa incidência»;
- «a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social, assim como dos alunos com sucesso académico»;
- «promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação».

A educação inclusiva diz respeito a todos os Alunos, com e sem NEE, é uma resposta potencialmente melhor para todos, quaisquer que sejam as suas características. As diferenças/diversidade são reconhecidas como um valor acrescentado, uma mais-valia, defendeu Afonso (2005, p. 55) bem como outros autores:

- «O princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia» (Correia, 1999, p. 41);
- «A inclusão é uma questão da Educação Especial mas não é uma questão exclusiva da mesma (...) a implementação da educação inclusiva é melhor sucedida quando está radicada num valor básico que se estende a todos os alunos e não só àqueles que apresentam NEE» (Kronberg, 2010, p. 56).

No âmbito do conceito de educação inclusiva, o processo de educação dos Alunos com NEE deve obedecer a seis princípios fundamentais no dizer de Correia (2005, p.10; 2010, pp. 20-21). Os Alunos com NEE:

- «Têm o direito de, sempre que possível, ser educados em ambientes inclusivos;
- (...) São capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- (...) Devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;
- (...) Devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
- (...) Devem ter acesso a um currículo diversificado;
- (...) Devem ter oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos».

As escolas com um modelo educativo inclusivo deverão apresentar as seguintes características, segundo González (2010, p. 63):

- «Diversidade como melhoria de aprendizagem interactiva;
- Respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;
- Adaptação à diversidade do currículo normal;

- Apoio aos alunos dentro da aula;
- Colaboração entre os profissionais da escola;
- Participação dos pais na planificação educativa».

De acordo com esta autora, existe nas Escolas de modelo inclusivo: a aceitação das diferenças, a resposta às necessidades individuais de cada Aluno e o sentido de comunidade (pais, professores, alunos e sociedade em geral), também salientado por Serra (2008, p. 10).

Segundo Correia (2010, p. 26) o modelo inclusivo implica a implementação de um modelo que possa vir a responder às necessidades de todos os Alunos, principalmente dos Alunos com NEE, ou seja um *«Modelo de Atendimento à Diversidade que tem por base quatro componentes essenciais, todas elas interligadas»*:

- O conhecimento do Aluno e dos seus ambientes de aprendizagem;
- A planificação apropriada, com base nesse conhecimento;
- A intervenção adequada que se apoie no conhecimento e planificação;
- A verificação, um conjunto de decisões relativas à adequação da intervenção.

Segundo M. Alves (2009, p. 32) com uma intervenção adequada, atempada e articulada por parte dos docentes, técnicos, familiares, num trabalho colaborativo de equipa, elevaremos a condição humana dos Alunos com NEE e contribuiremos para que conquistem os seus direitos de cidadãos, nesta sociedade de que por direito fazem parte.

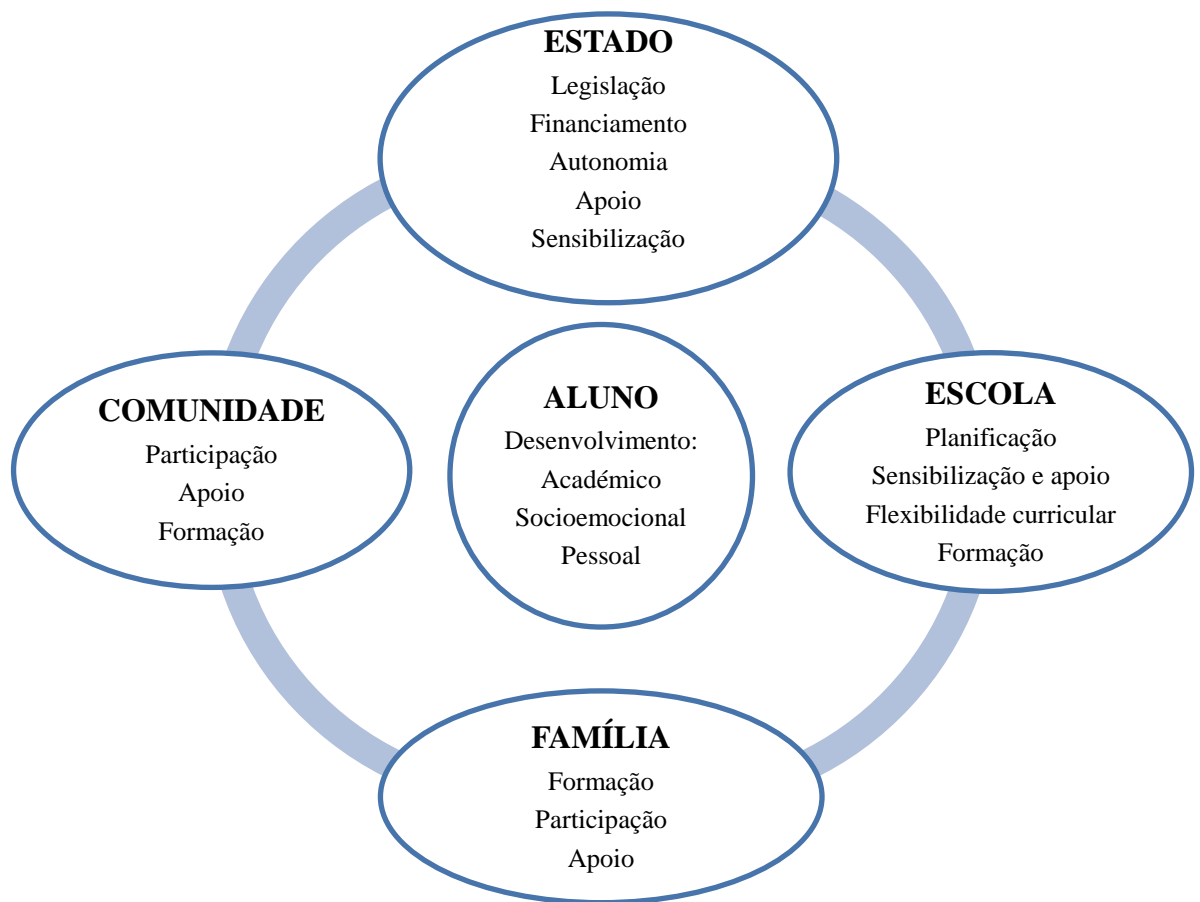
Com as respostas dadas pela Escola aos Alunos com ou sem NEE, almeja-se, *«como fim último, uma preparação para a vida, que facilite a integração social, a inserção profissional, a participação política e na comunidade em geral»* (Ferreira, 2008, p. 34).

O reconhecido papel desempenhado pela Escola no sistema inclusivo não é suficiente para o seu sucesso, porquanto este depende da convergência de um conjunto de responsabilidades que devem ser assumidas pelas várias entidades envolvidas: Estado, Escola, Família e Comunidade (Figura 1) segundo Correia (1999, p. 35) e Santos (2007, p. 50).

No entender de M. Alves (2009, p. 11) a inclusão educativa e social dos Alunos com NEE *«pode ser facilitada por iniciativas que proponham reformas globais alargadas à coordenação de programas sociais, económicos e laborais. É neste sentido que se fala na comunidade como “um centro de recursos” (activo), que se apela à constituição de redes formais e informais de serviços de apoio às famílias e às escolas, o que é particularmente importante em termos de transição para a vida pós-escolar (TVA).»* Não nos podemos cingir à inclusão escolar, porque o processo inicia-se na inclusão familiar e estender-se até à inclusão laboral.

«Uma verdadeira inclusão só será possível se houver uma conjugação de esforços por parte da escola, da família e da comunidade» (Mendes, 2010, p. 73).

Responsabilidades no Sistema Educativo Inclusivo



Adaptado de Correia (1999, p. 35)

Figura 1 – Responsabilidades no Sistema Inclusivo

Transição para a Vida Pós-Escolar

O conceito de Transição para a Vida Pós-Escolar, frequentemente designado por transição da escola para o emprego, transição da escola para a vida adulta e transição da escola para a vida activa, figura em vários documentos nacionais e internacionais com definições ligeiramente diferentes.

Dos vários documentos destacámos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 34) que refere na preparação para a vida adulta que *«os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades»*.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (2006, pp. 8-9) considera que *«a transição para o emprego surge como parte de um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. “Uma vida boa para todos” bem como “um bom trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem sucedido. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego»*.

A Transição da Escola para o emprego é uma questão importante para todos os jovens e ainda mais para os que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE). Na actual economia de mercado, assente numa mentalidade neoliberal à escala do globo, existem cada vez mais incertezas em relação à vida futura dos jovens, em termos de inserção no mercado de trabalho. Esta situação agrava-se no caso dos Alunos com NEE, verificando-se um crescimento do desemprego, tornando premente a necessidade de repensar as políticas económicas e laborais, bem como, as políticas sócio-educativas no que concerne ao Processo de Transição para a inserção sócio-laboral. Esta constatação é corroborada por vários estudiosos (Afonso, 2005, pp. 57-58; Soriano 2002, p.14 e 2006, p. 10; Batanero e Oliveira, 2007, p.566; Ferreira, 2008, p.104; Canastra, 2009, p. 14; Ribeiro, 2009, p. 82; Mendes, 2010, p.78).

Ciente desta realidade Soriano (2002, pp. 19-32) levou a cabo um estudo, na área da Transição dos jovens da Escola para o Emprego, apoiado em debates e na análise da documentação cedida por diferentes profissionais dos dezasseis países da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, entre os quais se inclui Portugal. Desse trabalho emergiram os aspectos chave que actuam como barreiras e como facilitadores num Processo de Transição bem sucedido para estes jovens (Figura 2).

No âmbito da mesma linha de acção, um estudo português, publicado pelo Ministério da Educação (Bénard da Costa, 2004, pp. 55-58), reconhece que são muitas as dificuldades que pululam o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar e que apresentamos em seguida por grau de importância:

- **Dificuldades de aceitação de estágios pelas Empresas e encontrar emprego;**
- **Dificuldades inerentes aos Alunos**, tais como: falta de competências para actividades laborais, falta de habilitações, pouca autonomia, deficiências intelectuais, motoras, ou de comunicação, entre outras;
- **Dificuldades inerentes ao sistema educativo**, realçando a falta de recursos humanos, bem como a dificuldade das Escolas em organizarem programas de formação laboral e de Transição, e em se articularem com serviços e instituições que possam colaborar na Transição dos Alunos;
- **Dificuldades inerentes à formação laboral;**
- **Dificuldades inerentes ao local de residência**, que compreendem as atitudes de não aceitação destes jovens por parte da população e os obstáculos relativos à falta de transportes;
- **Dificuldades inerentes à Família**, principalmente as baixas expectativas dos Pais em relação aos filhos, não aceitação de programas de cariz funcional e a falta de colaboração na sua educação, como obstáculo menos relevante surgem as condições deficitárias de ordem sócio económica das Famílias;
- **Dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da Escola**, falta de apoio dos serviços oficiais e instituições privadas a estes Alunos e suas Famílias, assim como de emprego protegido ou outras alternativas ao emprego normal;
- **Legislação** que abranja a Transição e a inserção sócio-laboral destes Alunos ou a não aplicação da Legislação existente.

Barreiras e Facilitadores do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar

FACTORES RELEVANTES	BARREIRAS	FACILITADORES
1- Existência e Implementação de Medidas de Políticas e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de coordenação; - Políticas passivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de políticas legislativas flexíveis; - Medidas flexíveis; - Regulamentações nacionais; - Projectos locais; - Informação aos empregadores; - Organizações de voluntários.
2- Participação do Aluno e Respeito pelas suas Escolhas Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Superprotecção. 	<ul style="list-style-type: none"> - As aspirações e desejos dos jovens; - O envolvimento dos Alunos e Pais; - Estratégias educacionais claras; - Perfil de competências; - Opções abertas e informação clara.
3- Desenvolvimento de um Programa Educativo Individual Adequado	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo; - Acreditação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Individual de Transição; - Avaliação Regular; - Abordagem multidisciplinar; - Desenvolvimento de um portefólio; - Certificados; - Iguais oportunidades.
4- Envolvimento Cooperação entre todos os Profissionais Envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de formação; - Falta de regras claras; - Falta de comunicação; - Falta de uma linguagem comum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de uma rede de apoio; - Definição de tarefas; - Reforçar os Serviços de Orientação Vocacional; - Formação complementar; - Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego.
5- Relacionamento entre a Escola e o Mercado de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas fechados; - A educação escolar pré-determina as possibilidades pós-escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir redes (profissionais ou sociais ou organizações de pais); - Definir medidas criativas; - Aumentar o sistema dual (princípio de combinar a teoria na Escola com a prática nas Empresas); - Organização flexível e medidas de formação; - Melhorar a comunicação dentro do sector; - Base de dados de emprego; - Acompanhamento; - Medidas de apoio.
6- A Transição para o Emprego é Parte de um Longo Processo	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturas rígidas e/ou procedimentos do sistema educativo; - Barreiras estruturais; - Barreiras legais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo Precoces; - Orientação adequada; - Apoio flexível; - Uma pessoa de referência.

Adaptado de Soriano (2002, pp. 19-32)

Figura 2- Barreiras/Facilitadores do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar

Estas dificuldades remetem-nos para os vários agentes educativos (Família, Professores, técnicos especializados, serviços de saúde, autarquias, Empresários, colegas de trabalho, entre outros) e para a necessidade de pensar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar no quadro da relação Escola-Família-Comunidade, adoptando uma cultura de permanente participação e de colaboração entre os diversos agentes, defende Afonso (2005, p. 65), Canastra (2009, p. 17) e Mendes (2010, p. 75). Nesta perspectiva o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE *«inscreve-se a partir da concepção da escola como uma unidade relacional, comunitária e educativa (...) procurando dotar todos os alunos de ferramentas cognitivas, sociais e relacionais»* Canastra (2009, p. 17).

Em sequência do estudo anterior, Soriano (2006, p. 12) levou a cabo mais um estudo em que destrinçou seis aspectos chave relacionados com o conceito de Transição para a Vida Pós-Escolar:

- A Transição é um Processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de Legislação e por medidas de políticas;
- A Transição deve garantir a participação do Aluno e respeitar as suas escolhas pessoais, o jovem a sua Família e os profissionais devem trabalhar em conjunto;
- A Transição necessita da implementação de um Plano Educativo Individual focalizado no progresso do Aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar;
- A Transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas;
- A Transição requer uma estreita colaboração entre Escolas e mercado de trabalho, para que o Aluno experiencie as efectivas condições de trabalho;
- A Transição faz parte de um longo e complexo processo de preparação do Aluno para a entrada na vida económica e na vida de adulto.

Ao longo da vida o jovem vivencia várias transições, sendo a Transição para a vida laboral uma das que o Aluno tem de fazer até chegar à vida adulta. A Transição da Escola para o mundo do trabalho está repleta de complexidades. No caso das pessoas com NEE *«torna-se ainda é mais complexo sendo indispensável que, ao longo do percurso escolar destes alunos, se vá promovendo “transições” para contextos inclusivos e de inserção social»* (M. Alves, 2009, p.32).

A Transição é um processo difícil quer para os jovens quer para as suas Famílias, como afirmou Broomhead (2003, p. 313) *«É crucial o papel dos pais durante a transição e na*

pós-transição. A transição é um período difícil para os jovens com incapacidades, mas é igualmente difícil para as suas famílias. Podem experimentar ansiedade, isolamento e falta de controlo da situação».

Transição implica continuidades e descontinuidades entre um contexto e outro, escolar e pós-escolar, por exemplo, com alteração de papéis, rotinas, relacionamentos interpessoais, actividades, entre outras. A adaptação a cada nova situação é influenciada por um conjunto de condições relativas ao próprio indivíduo, ao suporte social existente e às estratégias existentes para lidar com determinada situação (Schlossberg, Waters e Goodman, 1995 como citado em Ferreira, 2008, p. 23).

Por isso mesmo, Jenaro (2003 como citado em Canastra, 2009, p. 15) propôs um modelo de Transição em que os Alunos com NEE *«se configurem pessoal e socialmente a partir de um processo de maturação, ainda que com matrizes próprias e singulares, passando, provavelmente de transições suaves, concretas (situacionais) antes de passar à fase seguinte.»*

Tendo por base a perspectiva que encara a Transição como Processo, Halpern (1994, p. 17) propôs uma definição mais abrangente, que *«refere-se a uma troca de papéis, desde um comportamento do aluno até ao assumir de papéis de adulto na comunidade. Estes papéis incluem o emprego, a participação na educação pós-secundária, a vida em casa, a adequada participação na comunidade e o desenvolvimento de experiências pessoais e sociais adequadas. (...) A planificação da transição não devia começar depois dos catorze anos e os alunos deviam ser incentivados para desenvolver ao máximo, as suas capacidades».*

Polloway (1993 como citado em Afonso e Santos, 2008, p. 99) sustentou que a Transição para a Vida Pós-Escolar implica o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos que se enquadram em duas grandes áreas:

- **Domínios da vida**

Referem-se à forma como as pessoas se organizam e incluem, entre outros, o lugar e a Família, a profissão e a educação, o tempo livre e a relação em Comunidade.

- **Domínios de suporte**

Referem-se aos aspectos individuais que estão relacionados com as responsabilidades e actividades de vida adulta, abrangem a saúde física e emocional, assim como o desenvolvimento pessoal.

Estas áreas de orientação para a vida adulta inter-relacionam-se, possibilitando uma maior qualidade de vida, uma maior independência, condições materiais de vida, reconhecimento social e inserção no mundo laboral.

O Processo de Transição deve preocupar-se com *«a preparação dos jovens para uma vida com qualidade»* como refere (Bénard da Costa, 2010, p. 39).

Ferreira (2008, p. 24) partilhou a mesma perspectiva *«a transição é vista mais como um processo do que como um serviço ou uma mudança de estatuto e papel, deixando de ter como objectivo quase único o emprego, para potencializar todos os outros factores que permitem uma vida mais independente e um maior controlo do indivíduo relativamente à sua própria vida»*. Nesta linha de pensamento, *«a educação centrada na transição dá ênfase ao desenvolvimento de competências para a vida prática, de forma a assegurar uma participação efectiva na comunidade e centrada nos objectivos de cada aluno, uma vida independente após a saída da escola»*.

M. Alves (2009, p. 34) defendeu que neste Processo de Transição a Escola assume um papel de extrema importância e este por sua vez depende das competências que cada Aluno desenvolve, sendo que a qualidade de vida e a inserção social são indispensáveis para os Alunos com NEE. Encarou, ainda, a Transição para a Vida Pós-Escolar *«como um processo abrangente que engloba todos os aspectos e dimensões da vida humana, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais»*, corroborando, assim, outros investigadores (Muntaner, 2003 e Sanz, 2004 como citado em Canastra, 2009, p.17).

Para Afonso (2005, pp. 58 e 61) uma Escola inclusiva só se concretiza, efectivamente, se houver uma saída adequada para os jovens que a frequentam, *«a escola que acolheu estes jovens durante vários anos não pode alhear-se desta fase tão importante das suas vidas, em que colocam problemas semelhantes aos de outros jovens, mas também circunstâncias particulares»*.

Comungando da mesma perspectiva, Ribeiro (2009, p. 82) afirmou que *«À escola, no seu interior, compete pois, (...) proporcionar oferta formativa suficientemente abrangente que permita a resposta aos diferentes projectos de vida dos jovens que a frequentam, podendo passar por processos não estritamente ligados à formação académica, mas também pela formação profissional.»*

Esta perspectiva já, anteriormente, tinha sido exposta por Halpern (1994, p.117) quando referiu que *«o processo de transição implica a participação e a coordenação dos programas na escola, dos serviços de adultos e dos apoios naturais da comunidade. Guiadas por uma concepção ampla de “desenvolvimento para a carreira”, as bases da transição adquirem-se nos anos da escolaridade obrigatória»*.

Mendes (2010, p. 78) acrescentou que *«todo o processo de transição deve ser muito bem planeado. O jovem, a família e a escola devem reflectir sobre os seus projectos de vida a curto e a longo prazo. A curto prazo é feita a orientação com vista à transição para a vida adulta. A longo prazo equaciona-se a inserção profissional ou a ocupação do adulto.»*

Contexto Legislativo da Transição para a Vida Pós-Escolar em Portugal

Actualmente, em Portugal, relacionados com a Transição Para a Vida Pós-Escolar destacam-se os seguintes documentos legislativos: a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto; o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e a sua primeira alteração com a Lei n.º21/2008, de 12 de Maio. Estas medidas legislativas redefinem os apoios especializados a prestar na educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo dos Alunos com NEE, bem como reforçam a importância da Transição para a Vida Pós-Escolar, tornando obrigatória a elaboração de Planos Individuais de Transição.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, no artigo 20.º, n.º3, alínea g), no âmbito dos objectivos do sistema educativo, assume relevo na Educação Especial *«a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa»*.

A Transição para a Vida Pós-Escolar está contemplada no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro:

- O artigo 1.º, n.º2, estabelece como um dos objectivos da Educação Especial *«a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais»*;
- O artigo 14.º, n.º3, considera-se que o Plano Individual de Transição deve desenvolver-se *«no sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar»*;
- O artigo 21.º, n.º3, aponta como uma das prioridades do Currículo Específico Individual a *«organização do processo de transição para a vida pós-escolar»*;
- O artigo 23.º, no n.º25 a alínea e), relativo a educação bilingue de Alunos surdos, indica como um dos objectivos das escolas *«organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar»*;
- O artigo 25.º, no n.º3 a alínea e) afirma que um dos objectivos das unidades de ensino estruturado para Alunos com perturbações de espectro do autismo é *«organizar o processo de transição para a vida pós-escolar» e é as escolas com essas unidades*

que compete «promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar» artigo 25.º, n.º6, alínea g);

- O artigo 26.º, alusivo às unidades de apoio especializado para a educação de Alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, no n.º3 a alínea g) refere que um dos objectivos das Escolas com estas unidades é *«organizar o processo de transição para a vida pós-escolar»* e é às Escolas com essas unidades que compete *«promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar»* no n.º6 alínea f);
- O artigo 30.º, aconselha que *«as escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando (...) a transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego»* alínea f).

A Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, constitui a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, modificando a redacção de alguns dos seus artigos, entre eles:

- O artigo 1.º, n.º2, considera que a Educação Especial tem como um dos objectivos *«a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional»*;
- O artigo 30.º, alínea f), decreta que *«as escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando (...) a transição para a vida pós-escolar»*.

Este enquadramento legislativo, em suma, prevê que a Educação Especial tenha como objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades. A Educação Especial e a Escola estão incumbidas da preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional, uma Transição da Escola para o emprego, ou seja uma Transição para a Vida Pós-Escolar das crianças e dos jovens com Necessidades Educativas Especiais que lhes permita uma vida com qualidade, tão normal quanto possível.

Plano Individual de Transição

Nem todos os países Europeus utilizam o termo Plano Individual de Transição (PIT), existe uma diversidade de terminologias. Este termo é utilizado em alguns países, enquanto em outros é usado o Programa Educativo Individual ou Projecto de Integração Individual, Plano Educativo, Plano de Intervenção Individualizada, Plano de Carreira Individual, entre outros. Apesar destas diferenças, existe um claro consenso entre os países relativamente à necessidade e ao benefício da elaboração deste instrumento de trabalho, sob a forma de documento, *«no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens»* (Soriano, 2006, p. 23).

O Modelo de Atendimento à Diversidade, proposto por Correia (2010, pp. 26-28) preconizou quatro fases interligadas: conhecimento, planificação, intervenção e verificação. A terceira etapa, intervenção, congrega três fases essenciais: preventiva, reeducativa e a transicional. Esta última, a intervenção transicional diz respeito *«a programas que são dirigidos a alunos que não estejam a atingir os objectivos do currículo comum e que, devido à sua idade (14 ou mais anos) e aos seus problemas de aprendizagem, (...) necessitam de um conjunto de medidas que possam facilitar à sua inserção na sociedade e no mundo laboral. (...) chamados de Programas de Transição Individualizados (PTI)»*.

O Plano Individual de Transição é um programa sem duração definida, que depende das características do sujeito, do grau de interesse e envolvimento da Família e das possibilidades que oferece o contexto em que o individuo se insere, podendo, por isso, alterar-se e ser manipulado por diferentes profissionais (Ferreira, 2008, p. 59).

Os programas de Transição delineados em acordo firmado entre Professores, Pais e o próprio Aluno, devem estabelecer as principais metas e áreas a desenvolver nos anos terminais de inserção na educação escolar de modo a que isso se articule com o projecto de vida futura. Nessa medida, é necessário um conhecimento muito pormenorizado dos contextos existenciais (Afonso, 2005, p. 63).

Wehman (1995, p. 4), sublinhou que o Plano Individual de Transição deve ter as seguintes características: *«inclui a escolha e a participação do aluno e da família em relação à educação pós-secundária, emprego, vida na comunidade e outras opções após os 21 anos; envolve a participação dos pais que estão bem informados; é desenvolvido para cada estudante individual e inclui objectivos, passos para os alcançar e as competências necessárias para o trabalho e para a vida em comunidade; especifica quem é responsável por cada aspecto do processo, incluindo no que se refere aos serviços apropriados, à colocação nas empresas, à formação no trabalho e ao acompanhamento do processo»*.

No sentido de operacionalizar o Plano Individual de Transição, segundo Bénard da Costa (2010, p. 46) é necessário definir a equipa que deverá ser composta pelo:

- Elemento(s) de estrutura de orientação educativa da Escola, docente ou técnico (elemento do Conselho Pedagógico, Director de Turma, Serviço de Psicologia e Orientação);
- Docente que seja disponibilizado pelo Órgão de Gestão da Escola, incumbido de assegurar a prestação de qualquer medida de apoio educativo no âmbito deste Processo de Transição;
- Elemento dos Apoios Educativos;
- Encarregados de Educação ou seu representante.

Apesar de não existir a figura de Mediador de Transição, o Processo de Transição ganharia eficácia, se fosse criada com a missão de fazer a ligação da Escola com os locais exteriores onde decorrem os estágios, sugerir adaptações curriculares em função das necessidades e estabelecer as ligações com os organismos exteriores à Escola, perspectivando, também, soluções de continuidade pós-escolar (Bénard da Costa, 2010, p. 46; Batanero e Oliveira, 2007, p. 571). A equipa responsável pelo Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar procura preparar o encaminhamento Pós-Escola mais adequado, visando a inserção social e profissional dos Alunos com NEE.

Os princípios orientadores da planificação de um Plano Individual de Transição são (Soriano, 2006, p. 28 e Ribeiro, 2009, p. 91):

- A pessoa com necessidades especiais deve participar activamente na planificação do seu PIT;
- As Famílias devem ser envolvidas;
- A planificação deve envolver a cooperação e a colaboração dos intervenientes;
- A planificação deve ser flexível para responder às mudanças de valores e de experiências.

A planificação de um Plano Individual de Transição implica a participação do Aluno e a sua possibilidade de escolha, segundo Wehman (1996, p. 12) daí resultará um conjunto coordenado de actividades para um Aluno: *«as actividades coordenadas serão baseadas nas necessidades individuais do aluno, tendo em conta as suas preferências e interesses, e deverão incluir instrução, experiências comunitárias, desenvolvimento laboral e outros objectivos de vida adulta pós-escolar»*.

Um Plano Individual de Transição deve ter em consideração os seguintes aspectos (Soriano, 2006, p. 31 e Ferreira, 2008, p. 61):

- Competências a adquirir – implica fazer uma análise clara das possibilidades do jovem, avaliando as suas capacidades actuais, identificando os seus desejos e expectativas, construindo com ele e com a sua Família um plano de carreira.
- Qualificações a obter – devem reflectir os resultados atingidos pelo jovem ao longo do seu percurso;
- Envolvimento de diferentes profissionais – o processo do PIT requer o envolvimento de todos os profissionais, das Famílias e dos jovens, todos com as responsabilidades e os papéis bem clarificados;
- Possibilidades e experiências de trabalho – implica preparar um jovem para uma situação real de trabalho e acompanhá-lo no local de trabalho, pelo menos, durante um determinado período de tempo;
- Validação do processo – todas as partes envolvidas devem participar na avaliação contínua do progresso e do desenvolvimento do jovem, o que assegurará e ajudará a monitorizar a qualidade do processo.

O Plano Individual de Transição (Figura 3) está estreitamente relacionado com o Programa Educativo Individual e deve ser preparado o mais cedo possível, entre os 15 e os 18 anos, antes do final, da escolaridade obrigatória (F. Alves, 2009, p. 34 e Bénard da Costa, 2010, p.51), *«inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória»*, Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 14.º, n.º2. Marques (2011, p. 21) reafirma estes pressupostos e assegura que *«o PIT tem como finalidade apoiar a transição do aluno para a vida pós-escolar»*. Segundo Soriano (2006, p. 23) tem por objectivo acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego.

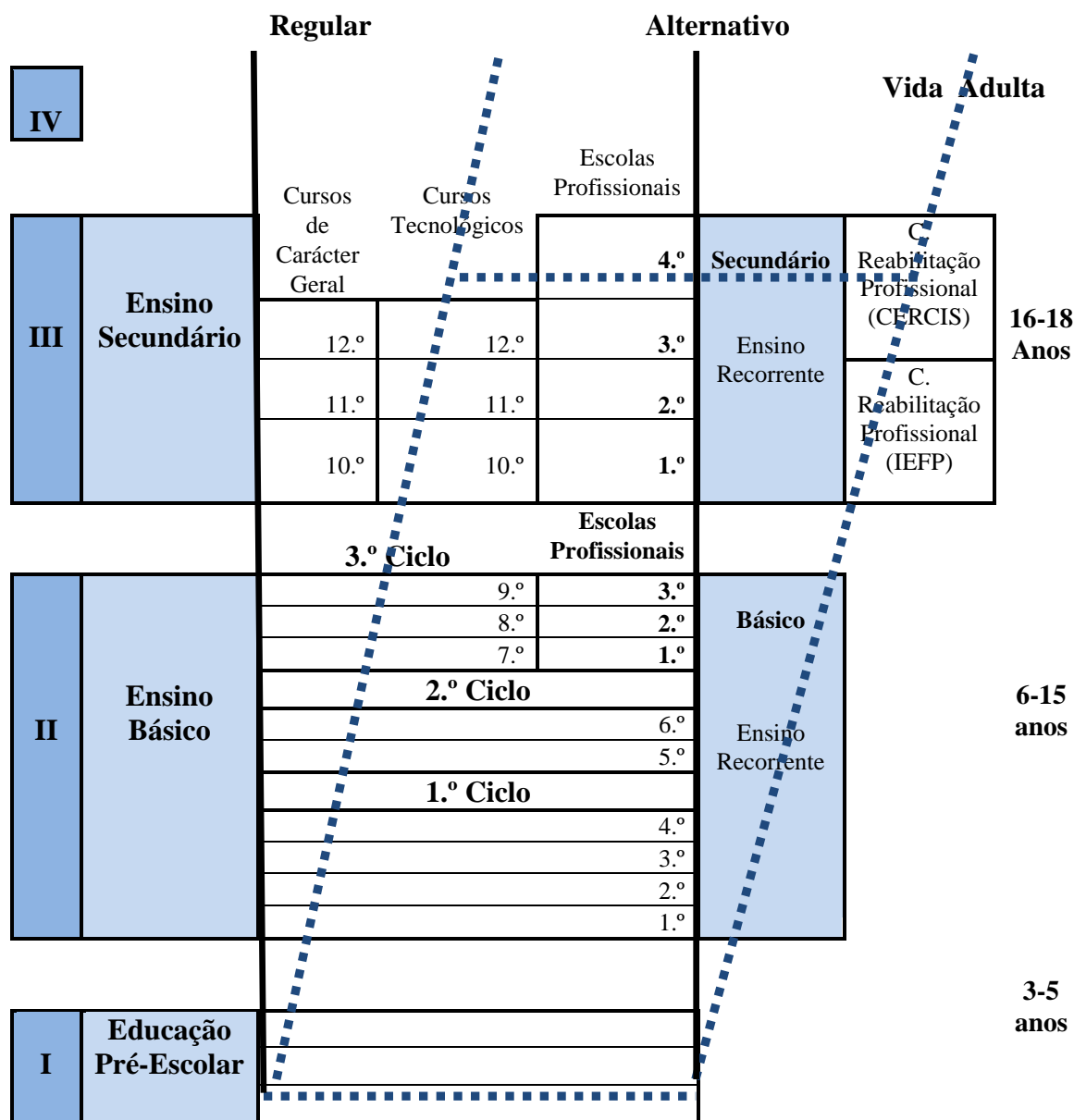
Ribeiro (2009, p. 91), afirma que o Plano Individual de Transição *«deverá ser desenvolvido em espiral e de forma articulada com o Programa Educativo Individual (...) deve respeitar as características dos jovens (competências, capacidades e expectativas), atender às exigências do sector empregador e promover a revisão do plano de acção traçado»*.

O Plano Individual de Transição destina-se aos Alunos com Currículo Específico Individual e tem como principais objectivos de acordo com Bénard da Costa (2010, p. 52):

- Continuar a aperfeiçoar as áreas académicas, ministradas em coordenação com as actividades de treino laboral que o Aluno esteja a realizar, garantindo a «funcionalidade das mesmas»;
- Continuar a desenvolver as actividades criativas, recreativas, desportivas e culturais que enriqueçam a vida pessoal e social do Aluno;

- Ampliar o âmbito das actividades de treino laboral, ao nível do tempo, da complexidade das competências e do nível de autonomia;
- Introduzir conteúdos funcionais apropriados às idades em causa e necessários ao longo da vida.

Sistema Educativo - Percurso Educativo – Processo de Transição



Preparação para a vida activa

Adaptado de Bénard da Costa (2010, p.50)

Figura 3 - O Processo de Transição

Segundo Correia (2010, p. 29) *«a intervenção transicional deve ser tida como um processo contínuo, cujo enfoque deve ser dado ao papel do aluno não só como estudante, mas também como futuro trabalhador, membro de família e cidadão preparado para desempenhar com sucesso, na comunidade onde se vier a inserir, as tarefas do dia-a-dia».*

Os Alunos devem ter o maior número possível de oportunidades no acesso a experiências práticas em diferentes campos profissionais de forma a melhor conhecer as suas competências como a autonomia, o sentido de responsabilidade, a motivação para a Escola e para as tarefas, entre outras (Ferreira, 2008, p. 107). *«Para além dos aspectos relativos a uma futura profissão ou actividade ocupacional, o Programa Educativo Individual dos alunos em fase de transição deve contemplar (...) actividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer, numa lógica de currículo funcional»* (Mendes, 2010, p. 85).

Os Planos Individuais de Transição são aplicados com maior incidência aos Alunos que frequentam as Escolas do 2.º e 3.º Ciclo, mas devemos equacionar a sua aplicação nas Escolas Secundárias e nas Escolas Profissionais e, até mesmo, nos Centros de Formação Profissional do Ministério da Qualificação e Emprego, na opinião de Bénard da Costa (2010, pp. 53-54).

Currículos Funcionais

Na perspectiva de Manjón, Gil e Garrido (1997, p. 53) *«o currículo escolar transformou-se no referente básico da educação especial e da educação em geral, (...) como um conjunto de experiências que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral»*.

Nesta linha de pensamento, Jiménez (1997a, p. 15) afirmou que *«o esquema curricular deve ser aberto e flexível para poder, entre outras razões, adaptar-se às diferentes necessidades dos alunos»*.

Rose (2003, p. 54) defendeu que o currículo eficaz seria aquele que não só tivesse em conta as diferenças de cada Aluno, em termos de capacidades, aptidões e necessidades, *«como permitisse a cada aluno realizar o seu potencial através de um processo de aprendizagem cooperativa, numa escola que respondesse a todo o conjunto de necessidades dos seus alunos.»*

Em Portugal, em sequência destas análises, Morgado (2004, p. 59) aludiu a um *«consenso em torno da ideia de que deverá existir uma estrutura curricular única, definida de forma flexível e aberta e cuja gestão diferenciada permita o acolhimento da diversidade presente em todos os grupos de alunos»*.

Correia (2005, p. 44) definiu o conceito de currículo como *«o conjunto de experiências a que o aluno é exposto nos ambientes onde interage (escola, casa, comunidade), devendo estas experiências reportar-se à forma como a informação deve ser seleccionada, priorizada, sequenciada e organizada»*. O autor associou a este conceito o de flexibilidade curricular que se prende com a aplicabilidade e adaptabilidade do desenho curricular à diversidade de alunos de uma Escola. O conceito de flexibilização curricular vincula-se à necessidade de conceder maior plasticidade ao currículo escolar, ou seja torna-lo acessível. Devendo esse desenho curricular ser consentâneo com as necessidades e as características do Aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a fim de maximizar o seu potencial.

Terminou-se, assim, com o conceito de currículo único, emergiu a diferenciação curricular. Para Rodrigues (2003, p. 92) *«o currículo pode ser identificado como um dos dilemas da inclusão»*. A diferenciação ou flexibilidade curricular encontra-se há muito tempo presente nos nossos sistemas educativos; só que não necessariamente numa perspectiva inclusiva. A criação da Educação Especial e de turmas de «currículos alternativos» são estratégias de diferenciação curricular, mas não constituem estratégias de inclusão. A diferenciação curricular na inclusão pressupõe *«que se educam os alunos em conjunto,*

procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo».

Neste sentido González (2010, p. 66) considerou que um currículo adaptado às NEE *«deverá ser desenhado de forma a permitir que os alunos reconheçam os seus próprios atributos positivos e a respeitar as características individuais dos outros. Desta maneira, serão reforçadas a auto-estima de cada um e a cooperação entre todos.»* Procurando sempre a justiça social dentro e fora da Escola.

Estas e muitas outras reflexões seguem as recomendações propostas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 22) no que concerne a importância da versatilidade do currículo para a integração dos Alunos com NEE nas escolas inclusivas, afirmando que os *«currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas portanto, devem fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos».*

Citando Sampaio (2001, p. 81) *«acima de tudo: a escola não pode ser igual para todos»*, a diferenciação curricular é inevitável e é o paradigma de escolarização em que deve assentar a reorganização da escola: na gestão, na organização, nos recursos humanos, equipamentos, suplementos terapêuticos e acima de tudo nas atitudes (Fonseca, 2004, p. 50). No dizer de Roldão (2003, p. 162) *«a possibilidade real da diferenciação passa, assim, por uma «nova diferenciação» ou seja, renovar a matriz de escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso. Repensar a escola como uma instituição que tome a diversidade como o seu paradigma organizador implica ainda, como efeito correlativo, que a prática de ensinar evolua no sentido de um desempenho de natureza solidamente profissional».*

Na visão de Roldão (2003 como citado em Canastra, 2009, p. 18), o papel do currículo adquire um enfoque ecológico e interactivo, procurando articular a relação entre os vários agentes educativos. O currículo é organizado e gerido numa lógica de projecto educativo, proporcionando experiências significativas de aprendizagem e desenvolvendo competências sociais e pessoais.

Para a planificação do currículo de um Aluno com NEE devemos respeitar cinco questões fundamentais, estas facilitam e explicitam a tomada de opções bem como avaliam e reestruturam a intervenção (Dee, Flória, Porter e Robertson, 2003, p. 177):

- O que é que o Aluno quer ser ou o que é que ele quer fazer?
- Como posso usar o que sei sobre este Aluno de forma a planear um programa que corresponda às suas necessidades, aspirações e interesses?

- Quais as estratégias que melhor permitirão ao Aluno atingir os seus objectivos e realizar as suas aspirações?
- Qual a melhor utilização dos recursos disponíveis para corresponder as suas características?
- Como utilizar a informação recolhida sobre os progressos e aquisições do Aluno?

A intenção é *«alterar o ponto de partida para o desenho do currículo no sentido de valorizar o indivíduo, alargando as suas experiências e aumentando as expectativas, tanto em termos de aquisições do aprendente como o tipo de intervenção que com ele é feita»* (Dee, Floria, Porter e Robertson, 2003, p. 179). Procura-se um equilíbrio entre o ser centrado no Aluno e o ser centrado no programa ou nos conteúdos.

No âmbito desta perspectiva, Bénard da Costa (2006, pp. 5-8) apresentou as principais características dos currículos funcionais que estão na base da elaboração dos programas educativos destinados aos Alunos com NEE, sendo seguida e citado por vários investigadores desta área da educação (Ferreira, 2008, pp. 48-51 e M. Alves, 2009, pp.40-41):

- **São individualizados**

Cada criança e cada jovem apresenta diferenças individuais em relação às capacidades que possuem, às dificuldades à aprendizagem com que se defrontam, às condições da sua Família e da sua Comunidade, ao modo como interagem com as pessoas, ao seu envolvimento social e afectivo, às expectativas dos seus Pais e deles próprios sobre a sua vida e o seu futuro.

- **São adequados à idade cronológica**

Esta perspectiva funcional visa um funcionamento tão adequado quanto possível à idade cronológica do Aluno. Deste modo, procura-se que integrem o seu grupo de idades e que aí, sejam reconhecidos como pares, acolhidos, respeitados nas suas diferenças e apoiados. De facto, embora, muitas vezes, no processo de ensino, estes Alunos não possam aprender muitos dos conteúdos curriculares estabelecidos para a sua faixa etária, isto por si só não é impeditivo de realizarem actividades que estejam relacionados com os mesmos conteúdos. Realizando as actividades que são próprias da sua idade estamos a promover a sua autonomia, a inserção social e a preparar a sua futura Transição para uma vida activa.

- **Incluem, de forma equilibrada, actividades “funcionais” e não funcionais”**

Se considerarmos uma actividade funcional é aquela que se não for realizada pelo Aluno com NEE terá de ser realizada por outra pessoa. Num currículo equilibrado é necessário que constem inúmeras actividades funcionais, no entanto, é igualmente importante que inclua outras actividades recreativas, desportivas ou culturais. É, assim, necessário que estas actividades funcionais e não funcionais se equilibrem, sempre que possível, em estreita ligação com as que decorrem para todos os Alunos na sala de aula.

- **Têm probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida**

Um dos pressupostos básicos da perspectiva funcional é a sua dimensão longitudinal, ou seja o seu impacto ao longo da vida. Neste sentido, é importante que o aluno adquira competências que são utilizadas não só na Escola, mas também fora do ambiente escolar e sem a presença e intervenção do Professor: na Família, na Comunidade, no convívio com amigos, no trabalho.

- **Desenvolvem-se, quer em ambientes escolares, quer em espaços não escolares, e nele intervêm profissionais e não-profissionais**

Para além das actividades realizadas nas classes regulares, em conjunto com os colegas e beneficiando de estratégias que promovem a inclusão, estes Alunos necessitam de uma aprendizagem realizada em casa, em diferentes espaços da Escola, na Comunidade, nos locais de treino laboral. Dada a dificuldade de generalização e de transferência com que se deparam, a sua aprendizagem deve ter lugar nos espaços em que normalmente tais actividades têm lugar.

- **Procuram responder às expectativas e aspirações das Famílias e dos próprios Alunos**

Que aprendizagens consideram os Pais mais importantes para o seu filho ou filha nas várias fases da sua escolaridade? O que gostariam que ele fizesse quando sair da Escola? Que sonhos tem o Aluno em relação ao seu futuro?

Quando um Aluno não tem capacidade para aceder ao currículo regular, mesmo que adaptado, é necessário que disponha de um currículo alternativo, elaborado de modo a

responder às necessidades especiais de educação e que deverá ter-se em consideração (Bénard da Costa, 2010, p. 33):

- As áreas que constituem esses currículos;
- As sub-áreas em que se divide cada área;
- Os objectivos gerais e os objectivos específicos a atingir;
- As estratégias e os recursos humanos e materiais a utilizar;
- A modalidade de avaliação a utilizar.

Neste processo de orientação curricular vários são os componentes a ter em conta (Dee, Flória, Porter e Robertson, 2003, p. 174):

- As normas;
- Os princípios (respeito, inclusão, autodeterminação e relações);
- As aspirações individuais;
- As decisões de planeamento;
- Os enquadramentos curriculares / resultados do curso.

Na selecção das áreas destes currículos, *«a qualidade, eficácia e funcionalidade deste como de qualquer currículo, depende, em grande medida, da selecção dos respectivos conteúdos, devendo ser tentada uma abordagem “funcional” das áreas do currículo regular a que o aluno possa ter acesso»* (Bénard da Costa, 2010, pp. 33-34).

Ferreira (2008, p. 47), Bénard da Costa (2010, p. 34) e Mendes (2010, p. 67) concordaram que o Aluno apesar de ter metas diferentes de aprendizagem e conteúdos específicos, deverá permanecer, na medida do possível, na sala de aula em algumas disciplinas em turmas regulares e participar em actividades desenvolvidas pela Escola. Este Aluno deverá usufruir de modalidades de apoio, em contexto de turma, em pequeno grupo ou individualmente. Dadas as limitações as aprendizagens de muitas competências que são essenciais para a sua vida, serão realizados em espaços externos à sala de aula, em casa, na Comunidade, em espaços de tipo laboral, visando a preparação para a vida adulta.

Pretende-se ensinar matérias diferentes, não exclusivamente académicas, identificar outras áreas e conteúdos e prever diferentes estratégias de operacionalização e avaliação, tendo subjacentes as necessidades educativas do Aluno e que contribua para maximizar as capacidades do Aluno, conjugando expectativas e potencialidades pessoais, familiares, escolares e sociais.

No parecer de Bénard da Costa (2006, p. 8) e Mendes (2010, p. 68) ao incumbirmos as Escolas de dotar os Alunos com NEE de conteúdos académicos, mas também de

competências sociais e vocacionais, deveremos estruturar os conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos ambientes em que a generalidade das pessoas funciona e que são: a casa, a Escola, a Comunidade, as actividades de lazer e o trabalho. Um currículo, numa perspectiva funcional, deve organizar-se em torno das áreas em que normalmente decorre a vida dos sujeitos, de modo a contribuir para uma integração social com qualidade.

Marques (2011, p. 9) referiu que *«o currículo é relevante para as necessidades e para o futuro dos alunos»*.

Neste sentido devemos atender aos diversos domínios da vida do sujeito, de acordo com aquilo que Los Santos (1995 como citado em Afonso, 2005, p. 62) apresentava a existência de *«grandes áreas/domínios de acção da pessoa (vida familiar e comunitária, vida profissional, ócio e tempos livres) a que se liga o fomento da autonomia, a nível das habilidades necessárias para a manutenção desenvolvimento pessoal. Por último, surge a área/domínio (autonomia de movimento) que estabelece a relação entre a pessoa e a comunidade»*.

Bénard da Costa (2010, p. 34) defendeu que o desenvolvimento de competências promovidas pela especificidade das áreas curriculares visam fomentar a autonomia e preparar para a Vida Pós-Escolar e a futura integração sócio-profissional, podendo assim esta preparação assumir a forma de estágio em situação laboral.

Neste sentido Bénard da Costa (2010, p. 35) propôs que os currículos funcionais contemplem matérias como:

- As actividades de vida diária;
- A utilização de ajudas técnicas e de equipamentos específicos;
- A competência na utilização dos meios de transporte disponíveis e adequados;
- O conhecimento dos recursos existentes para apoio da população com necessidades educativas especiais;
- A aprendizagem das competências necessárias a uma futura integração sócio-profissional.

Estes currículos apelidados de «funcionais», baseados no princípio de aprender fazendo, promovem a aquisição de competências necessárias ao jovem para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e laboral (Bénard da Costa, 2010, p. 35 e Ferreira, 2008, p. 48). As aprendizagens visam a aquisição de competências e de comportamentos capazes de tornar o Aluno mais autónomo e independente que lhe for possível, no contexto dos grupos sociais em que vive ou em que se pretende que viva, após a saída da Escola.

«Nesta abordagem curricular o aluno é olhado globalmente, não sendo trabalhados isoladamente os pré-requisitos motores, sensoriais, sociais ou cognitivos que, pelo contrário, se interligam, de maneira a integrarem uma determinada tarefa a desempenhar ou competência a demonstrar, assentando nas actividades que necessita de desempenhar no seu dia-a-dia» (Bénard da Costa, 2010, p. 36).

A citada autora preconizou, ainda, que a frequência destes currículos, durante o Ensino Básico permite a obtenção de um certificado, com efeitos nos domínios da formação profissional e do emprego, devendo este certificado especificar as competências alcançadas ao longo da escolaridade.

Corroborando Ferreira (2008, p. 48) os currículos funcionais baseiam-se no princípio de que os Alunos com NEE tem direito a uma vida de qualidade, em que sejam garantidas, na máxima medida, as suas capacidades, autonomia, autodeterminação e integração familiar, social e laboral.

Currículo Específico Individual

O currículo de cariz funcional está consagrado na Legislação educativa nacional, denominando-se de Currículo Específico Individual (CEI), no Decreto-Lei n.º3, de 7 de Janeiro, tal como destacaram vários investigadores (F. Alves, 2009, p. 50; M. Alves, 2009, p. 39 e Mendes, 2010, p. 66).

Para os alunos com NEE de carácter permanente que usufruem ao abrigo do artigo 16.º, n.º 2, alínea e), do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, de um Currículo Específico Individual prevê-se alterações significativas no currículo comum que podem traduzir-se:

- Na substituição de *«competências definidas para cada nível de educação e ensino»* artigo 21.º, n.º 1;
- *«Na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros»*, segundo Capucha (2008, p. 37);
- *«Na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos»* de acordo com o disposto no artigo 21.º, n.º2;
- *«Na eliminação de áreas curriculares»* afirma Capucha (2008, p. 37).

Estas modificações a realizar no currículo serão determinadas pelo nível de funcionalidade do Aluno *«em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem»* tal como adverte o artigo 21.º, n.º2.

Os objectivos e as competências a atingir de cada área curricular são programados para os Alunos, de acordo com os seus níveis de aptidão, das suas competências e as suas necessidades. Este tipo de currículos tem por objectivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do Aluno.

O Currículo Específico Individual *«inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal, e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar»* conforme o artigo 21.º, n.º3 do Decreto-Lei n.º3/2008.

Capucha (2008, p. 37) indicou alguns pressupostos a ter em linha de conta neste tipo de currículos:

- Um cariz funcional – as actividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura do Aluno;
- A selecção das competências a desenvolver deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do Aluno;

- A aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais por de forma a dar-lhes significado;
- As actividades devem estar relacionadas, dentro do possível, com a idade cronológica e com os interesses do Aluno.

Os conteúdos curriculares específicos devem ser leccionados por docentes de Educação Especial, em concordância com o previsto no artigo 28.º, n.º1, do referido Decreto-Lei.

A aplicação e o desenvolvimento dos referidos currículos são da responsabilidade do Conselho de Docentes ou do Conselho de Turma, da Direcção Executiva e do Grupo de Educação Especial, tal como está estipulado no artigo 21.º, nos n.º 1 e 4 do Decreto-Lei n.º3/2008.

As implicações que este tipo de currículo acarreta, tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação, exige que a sua escolha seja muito bem ponderada e alicerçada numa avaliação rigorosa do Aluno, tal como destaca Capucha (2008, p. 38).

Envolvimento Familiar

Ao utilizarmos neste estudo as designações envolvimento da Família ou envolvimento dos Pais referimo-nos «a qualquer tipo de interacção existente entre a Família e a Escola» à semelhança de Colôa (1996, p. 21), usámos, também, designações como relação Família/Escola e participação dos Pais.

Segundo Ferreira (2008, p. 35) uma breve resenha histórica da progressão do nível de participação dos Pais na vida escolar dos seus filhos evidencia o seu crescente envolvimento e o apoderar de novas responsabilidades por parte destes. Os Pais deverão ser membros activos na tomada de decisões relativas à vida dos seus educandos, incluindo aqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) e aos que desenvolvem Processo de Transição durante o seu percurso escolar. Uma vez que «o futuro de cada um resulta do que foi capaz de obter da sua família e do resultado da sua educação. Se não podemos ter filhos do silêncio, não podemos ter alunos do vazio» (Sampaio, 1996, p. 246).

Torres (2008, p. 13) referiu «tanto a família como a escola têm a obrigação de educar a criança, de ajuda-la a desenvolver-se de modo equilibrado e saudável».

No sistema inclusivo centrado no Aluno, proposto por Correia (1999, pp. 35-36), a Família deve assumir um conjunto de responsabilidades a vários níveis para que possa desempenhar com sucesso o seu papel na educação do Aluno com NEE:

- Formação que permita o seu desenvolvimento tomando em consideração a planificação e programação educacional para o Aluno;
- Participação na Escola e na Comunidade que possibilite uma boa comunicação entre Pais, Professores e agentes comunitários;
- Apoio que permita a inclusão do Aluno na Escola e na Comunidade.

Na implementação deste modelo inclusivo de educação a participação activa dos Pais e a sua colaboração com os profissionais da Escola constitui uma componente fundamental, afirmaram Correia (2005, p. 25; 2010, p. 35) e Serra (2008, pp. 11-12) salientando esta autora ainda que:

- «As famílias devem ser (...) envolvidas na tomada de decisões»;
- «As práticas/políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas e respeitadoras dos seus valores (...);»;
- «A participação dos pais deve ser encorajada pela escola(...)».

Neste trabalho colaborativo entre a Escola e a Família é fundamental ter em conta que todas as Famílias são únicas e têm características distintas, tais como: estatuto

sócio-económico, dimensão, estrutura, saúde e localização. É imprescindível que os profissionais conheçam bem a Família, segundo o ponto de vista de Faria (2010, p. 39).

Em concordância, Colôa (1996, p. 71) assegurou que *«à escola cabe estimular a família de modo a levá-la a participar, "criar-lhe habitação". À família cabe (re)descobrir as vantagens da participação na escola disponibilizando-se»*.

Santos (2007, p. 102) defendeu que *«Compete aos professores chamarem as famílias, enquanto (princi)pais responsáveis pela formação e desenvolvimento dos seus filhos, prevendo e aproveitando o sentido de oportunidade de intervenção na vida da escola.»*

Fialho (2011, p. 10) asseverou que compete ao Encarregado de Educação *«uma função facilitadora na relação que se estabelece entre a escola e a família da criança, entendendo-se este como o interlocutor privilegiado nessa relação.»*

A colaboração entre a Escola e a Família é proveitosa para ambas as partes, no parecer de Menezes (1990, como citado em Torres, 2000, p. 14) *«Com o envolvimento da família nas escolas, também os professores e as próprias escolas beneficiam com a cooperação da família. Os pais(...) ajudam a motivar e a estimular os seus filhos, podendo intervir atempadamente se verificar alguma alteração a nível cognitivo, comportamental, psicológico e social. Os professores poderão sentir, mediante a atitude participativa dos pais, que dispõem de uma rede de apoio promotora da sua integração na comunidade em que a escola se insere»*.

Demonstrando as mesmas preocupações Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2010, p. 111) apresentaram boas práticas no envolvimento dos Pais na Escola:

- Promoção de uma relação de proximidade e continuidade com os Pais;
- Calendarização de reuniões com os Pais;
- Envolvimento dos Pais nas actividades da Escola;
- Colaboração dos Pais no trabalho de acompanhamento dos Alunos com dificuldades de aprendizagem.

Colôa, (1996, p. 69) acrescentou: *«A relação entre família e escola implica um diálogo onde existe uma constante e activa procura de significado. Um diálogo onde se gera uma escuta activa e reforçada pelo desenvolvimento de uma atitude empática, o esforço para compreender o ponto de vista do outro»*.

Se pretendemos que o Aluno aprenda o que lhe é necessário para a sua vida no dia-a-dia, em casa, na Escola, nos tempos livres e na Comunidade, teremos que implicar as Famílias no processo educativo, só assim aumentarão as possibilidades de prática de atitudes e competências neste contexto, reiterou Bénard da Costa (2010, p. 30):

«O envolvimento das famílias num processo pedagógico orientado pelo princípio da funcionalidade é tão natural que este processo não pode existir sem este envolvimento».

M. Alves (2009, p. 48) defendeu que *«na sociedade actual o papel dos técnicos, como parceiros e não como actores principais no processo de intervenção, é o de envolver as famílias (...) esse envolvimento passa pela partilha (...) por capacitar a família a operacionalizar competências, identificar capacidades (...), ensinando-lhe competências fundamentais/funcionais ao seu progresso»*; reconhecer que vale a pena investir naquele jovem e criar expectativas positivas em relação ao seu futuro.

«A necessidade de os pais interagirem com os professores e vice-versa baseia-se na convicção da importância da partilha de responsabilidades, informação, poder de decisão (...) Um processo que é um dos principais factores de sucesso e o que melhor se correlaciona com ganhos futuros» (Colôa, 1996, p. 83).

Igual perspectiva defendeu Torres (2008, p. 10) ao declarar que *«a escola sozinha é incapaz de vencer a batalha do sucesso educativo. Torna-se necessário o apoio e colaboração das famílias para a contribuição de um desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens»*.

Bénard da Costa (2010, p. 31), também, afirmou que os familiares, amigos, conhecidos e muitas outras pessoas que interagem com o Aluno, verdadeiros apoios naturais, têm uma tendência natural para cooperar, ensinando e resolvendo problemas das pessoas com NEE. De um modo geral, esta disponibilidade não é suficientemente aproveitada, pensando-se que o ensino e o apoio é um exclusivo de profissionais.

Torres (2008, p. 9) reforçou a ideia ao afirmar que *«para haver um sucesso na educação das crianças, é necessário conciliar esforços entre os diferentes agentes educativos: pais, professores e membros da comunidade. A tónica deve assentar na solidariedade, na construção de uma autêntica comunidade educativa.»*.

Opinião similar expressou Santos (2007, p. 101) *«a família e a comunidade possuem conhecimentos tácitos específicos da sua cultura que em interacção com os conhecimentos da escola contribuem para uma educação intercultural e para a cidadania»*.

O estudo de Gaspar, Pais Ribeiro, Matos e Leal (2008, p. 68) destacou a característica protectora da relação entre a casa, a Escola e a Comunidade, bem como a importância do envolvimento positivo e mais activo dos Pais na vida escolar dos filhos, *«o desenvolvimento psicológico e cognitivo das crianças e, também, dos adolescentes depende da qualidade das relações com os seus pais»*. Propôs, assim, o desenvolvimento de programas que promovam a qualidade dessas relações, imprescindíveis para a qualidade de vida e o bem-estar subjectivo de crianças e jovens. Consciente que a promoção do bem-estar de todas as crianças e adolescentes é uma tarefa complexa e multifacetada que nos remete para uma intervenção entre vários sujeitos e em diversos contextos, dando primazia às relações Escola, Família e Comunidade.

O estabelecimento destas relações de cooperação entre a Escola, a Família e a Comunidade implicou o desempenho de papéis distintos. *«À escola compete criar condições e um novo modo de fazer educação. Às famílias recomenda-se que (...) colaborem na vida da escola, conhecendo e participando no desenvolvimento do seu projecto educativo e ou no seu projecto curricular de turma, acompanhando regularmente o percurso escolar dos seus educandos. Da comunidade esperam-se intervenções e cruzamento de influências que possam gerar dinâmicas sociais e culturais»* segundo Zabalza (2000 como citado em Santos 2007, p. 101).

Segundo Broomhead (2003, p. 308) a importância da Família é inquestionável nas várias etapas da vida filhos, inclusive na preparação para o emprego que começa na infância quando se pergunta «o que queres ser quando fores grande?» *«Na sociedade ocidental, a expectativa é a de que se irá trabalhar. As expectativas individuais em relação a si próprio desenvolvem-se num contexto de expectativas familiares e sociais. É crucial o papel da família no desenvolvimento da auto-imagem relativamente ao emprego ou à dependência económica.»*

As Famílias, de acordo com vários autores (Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson e Zane, 2007 como citado em Ferreira, 2008, pp. 35-36), condicionam as aspirações e o desenvolvimento profissional dos jovens com ou sem NEE, bem como a sua situação Pós-Escolar, através de dois factores contextuais interdependentes: a estrutura familiar (a educação, a ocupação, o estatuto socioeconómico dos pais) e os processos familiares (as ambições, os apoios e os padrões de interacção familiar).

Nesta perspectiva, *«as famílias com um estatuto socioeconómico mais elevado poderão fornecer mais eficazmente, quer apoio instrumental (...) como apoio emocional. Ao contrário, os jovens provenientes de famílias com um baixo estatuto socioeconómico podem estar sujeitos a um maior número de experiências disfuncionais e a um menor envolvimento dos pais no seu processo de desenvolvimento profissional»* (Ferreira, 2008, p. 36).

Segundo Marques (2011, p. 25), a Escola deve ter em atenção que os Pais têm inúmeros direitos, entre os quais:

- *«Ser ouvidos;*
- *Ser informados sobre qualquer assunto relativo ao seu filho;*
- *Ser esclarecidos sobre normas e regras que orientam o funcionamento do agrupamento ou da escola;*
- *Dialogar com os intervenientes no processo educativo do seu filho;*
- *Ter assegurada a confidencialidade das informações; (...)*
- *Ser esclarecidos sobre os procedimentos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (...).*

Do ponto de vista do enquadramento legal a Declaração de Salamanca consagrou os Pais como parceiros privilegiados da Escola *«A educação das crianças com necessidades*

educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar» (UNESCO, 1994, p. 37).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, no artigo 3.º, n.º1, ao atribuiu aos Pais e Encarregados de Educação *«o direito e o dever de participar activamente (...) em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho»*, de acordo com este documento legislativo:

- O processo de referenciação pode ser despoletado por sua iniciativa, artigo 5.º, n.º 2;
- O processo de avaliação especializada carece da sua participação activa bem com da sua anuência, artigo 6.º, n.º1, alínea c);
- Discordar das medidas educativas propostas pela Escola e recorrer, por escrito e fundamentado, aos serviços do Ministério da Educação, artigo 3.º, n.º3;
- No Programa Educativo Individual integram a equipa de elaboração, artigo 10.º, n.º2, e dão autorização para a sua aplicação, artigo 11.º, n.º2;
- O Relatório Circunstanciado anual necessita do seu contributo na elaboração e aprovação, artigo 13.º, n.º4;
- No Plano Individual de Transição participam na sua elaboração e dão consentimento para a sua implementação, artigo 14.º, n.º4.

Relativamente ao Processo de Transição, vários investigadores asseguraram que a Família é um elemento imprescindível na sua planificação e implementação:

- Wehman (1996, p. 38) afirmou que *«as práticas mudarão apenas quando os sistemas escolares se tornarem mais progressistas e mais responsáveis em relação às famílias, o que levará, por seu turno, a uma melhor planificação da transição»*.
- Broomhead (2003, p. 313) destacou *«Os profissionais - tais como os professores, assistentes sociais e orientadores profissionais – estão cientes da necessidade de envolver as famílias no planeamento conjunto e na tomada de decisões, muito antes da data da saída da escola e a partir daí até à transição para a idade adulta. As expectativas dos pais quanto ao potencial vocacional dos seus filhos nem sempre se coadunam com as expectativas dos profissionais»*.

(Soriano, 2006, pp. 14-15) sublinhou a necessidade cooperação entre todas as partes envolvidas, devendo os profissionais fomentarem um envolvimento sério do Aluno e da Família no Processo de Transição que passa pela:

- Colaboração na identificação de capacidades, desejos e expectativas a fim de definir um programa de formação vocacional;
- Cooperação na elaboração/ modificação dos planos de Transição;

- Partilha de informações.

No Processo de Transição, o envolvimento eficaz entre os Pais e os profissionais encoraja os primeiros a planear com optimismo o futuro dos seus filhos, segundo a opinião manifestada por Ferreira (2008, p. 38).

Soriano (2006, p. 27) defendeu que a planificação eficaz do Plano Individual de Transição *«segue os princípios que estão de acordo com os objectivos da transição, respeitando as diferenças relacionadas com as características e valores das famílias»* daí a necessidade do seu envolvimento e da participação activa do Aluno com NEE.

Esta *«práticas de participação contemplam uma variedade de papéis, podendo as famílias envolver-se na planificação e na selecção de serviços de transição e de educação, bem como na avaliação e na tomada de decisões»* Ferreira (2008, p. 38).

Soriano (2006, p. 29) identificou os papéis desempenhados pela Família nas várias fases do Plano Individual de Transição:

- *«Estar totalmente envolvida;*
- *Expressar expectativas;*
- *Estar envolvida activamente e contribuir para um ambiente encorajante;*
- *Apoiar o seu filho/filha respeitando a sua autonomia».*

Nas recomendações finais do seu relatório, Soriano (2006, p. 34) propôs a constituição de uma equipa de orientação, composta entre outros pelo jovem e a sua Família como membros permanentes, para reflectir e planear o futuro do Aluno.

Esta abordagem reflecte a consciência de que a participação da Família e a articulação com a sociedade é fulcral para a aprendizagem e aquisição de competências por parte dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais, pois assim podem desenvolver a socialização e adquirir conhecimentos académicos, tal como enfatizou Faria (2010, p.41).

Semelhante parecer sustentou Santos (2007, p. 104) *«é cada vez mais imprescindível a estreita relação escola-família, professores-famílias, ou escola-comunidade porque dela resulta uma influência directa, quer no aproveitamento, quer no desenvolvimento pessoal e social dos alunos-filhos-cidadãos.»*

Parcerias com a Comunidade

Os Alunos confrontam-se, cada vez mais, com grandes incertezas em relação à sua vida futura, nomeadamente a saída da Escola e a inserção profissional dos jovens é hoje um problema de todos os jovens, com ou sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), consideraram Canastra (2009, p. 14) e Mendes (2010, p. 79). Este problema é de toda a sociedade e não compete à Escola resolvê-lo isoladamente, porém é obrigação da Escola tomar medidas, adequar os programas educativos e currículos, de modo a possibilitar aos Alunos com NEE um ensino adequado às suas necessidades. Estes Alunos com NEE têm, por vezes, necessidades que exigem a aplicação de medidas fora da Escola o que implica a colaboração de organizações existentes na Comunidade, ou seja solicita-se um maior envolvimento da Comunidade para, em conjunto, encontrar as soluções mais apropriadas, defendeu Bérnard da Costa (2010, p. 42).

A articulação da Escola com os serviços da Comunidade, sugerida pela autora supracitada, assume especial importância numa óptica de rentabilização de recursos (Capucha, 2008, p. 20), e está consignada na Declaração de Salamanca ao considerar que *«atingir o objectivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é a competência exclusiva dos Ministérios de Educação e das Escolas. Tal exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público»* (UNESCO, 1994, p. 37).

Em Portugal, a cooperação e parceria tem suporte Legislativo no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 Janeiro, no artigo 30.º, ao defender que *«As Escolas ou Agrupamentos de Escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados, ou outras»*, estas parcerias visam, segundo este Decreto:

- A referenciação e avaliação dos Alunos com NEE de carácter permanente, alínea a);
- A realização de actividades de enriquecimento curricular, alínea b);
- A execução de respostas educativas de Educação Especial, alínea c) e j);
- A aplicação de estratégias de educação adequadas às necessidades educativas dos Alunos, alínea d);
- O desenvolvimento de acções de apoio à Família, alínea e);
- A Transição para a Vida Pós-Escolar, alínea f);

- A integração em programas de formação profissional, centros de emprego apoiado, ou centros de actividades ocupacionais, alíneas g), h) e i).

«Os processos de cooperação e de parceria possibilitam aos Agrupamentos uma maior qualidade e eficiência no que se refere às respostas a desenvolver para os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente desde o momento da referenciação até à conclusão da escolaridade ou à sua integração em áreas relacionadas com o emprego ou actividades ocupacionais». (Capucha, 2008, p. 20).

Em concordância com o modelo inclusivo sustentado por Correia (1999, p. 34), centrado no Aluno como um todo, afigura-se imprescindível apelar a participação e responsabilização da Escola, Família e Comunidade, bem como do Estado, similar opinião manifesta Canastra (2009, p.17) e Mendes (2010, p. 83).

A Comunidade deve desempenhar um papel relevante na educação e Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE. As responsabilidades da Comunidade devem incidir nos seguintes níveis, segundo Correia (1999, p. 37):

- *«Participação – Interligação entre serviços comunitários e a escola para responderem às necessidades específicas do aluno e da família com vista a um desenvolvimento global do aluno;*
- *Apoio – Criar um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno um desenvolvimento socioemocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com a escola, Estado);*
- *Formação – Sensibilização para a problemática da inclusão».*

Soriano (2006, p. 17) no relatório do estudo elaborado sobre a Transição da Escola para o emprego dos jovens com NEE, envolvendo especialistas de 16 países, identificou como um dos aspectos chave a ter em consideração o facto de a Transição requerer uma estreita cooperação entre a Escola e o mercado de trabalho.

Ao nível das políticas, os decisores políticos deveriam:

- Assegurar que todos os jovens experienciem condições reais de trabalho;
- Garantir o acesso de todos os jovens a qualquer tipo de formação prática, respeitando as suas necessidades;
- Organizar medidas de formação flexíveis;
- Promover incentivos formais e informais para as Empresas (reduções fiscais, reconhecimento social, etc.) encorajando-as a proporcionar estágios para jovens;
- Enfatizar e demonstrar os benefícios mútuos resultantes da avaliação de exemplos de boas práticas de Transição;

- Envolver os empregadores neste tipo de iniciativas, em cooperação com os serviços de emprego, através de campanhas de informação, de redes de empregadores e dos sindicatos;
- Reconhecer a necessidade de uma cooperação formal entre os serviços de educação e de emprego;
- Disponibilizar recursos para a formação profissional e contínua dos Professores.

Ao nível da prática, os profissionais deveriam:

- Estar abertos e informados acerca das possibilidades do mercado de trabalho;
- Ter tempo para visitar Empresas, para organizar reuniões com elas e com outros serviços do sector empregador, facultar meios para a organização de períodos de formação de Professores nas Empresas;
- Aproveitar as capacidades da Escola para estabelecer contactos e programas de acção com Empresas;
- Convidar profissionais do sector do emprego para contextos educativos, de forma a contactarem com os Alunos e com a equipa de profissionais;
- Assegurar o acompanhamento dos Alunos depois de abandonarem a Escola.

Na óptica de M. Alves (2009, p. 53) pertence aos docentes de Educação Especial grande cota parte da *«responsabilidade pelo acesso, sucesso e participação activa na sociedade destas pessoas»*.

Soriano (2006, p. 30) estabeleceu, também os papéis e tarefas a realizar pelos empregadores nas várias fases do Plano Individual de Transição:

- *«Receber e dar informação;*
- *Permitir e apoiar curtos períodos de prática;*
- *Participar na preparação e na assinatura do contrato;*
- *Oferecer oportunidades de formação;*
- *Participar na validação de competências;*
- *Oferecer um trabalho;*
- *Cooperar na avaliação»*.

Por sua vez, Bénard da Costa (2010, p. 43) mencionou alguns serviços e organizações que em Portugal colaboram com as Escolas:

- Empresas;
- Escolas;
- Organizações Não Governamentais de Solidariedade Social;
- Organizações de Educação Especial, Reabilitação e Formação Profissional;

- Centros de Emprego;
- Sindicatos;
- Autarquias e Serviços Públicos;
- Estabelecimentos de Ensino Profissional;
- Centros de Formação Profissional do IEFP ou protocolos.

Dos vários colaboradores e parceiros da Escola distinguimos as Empresas, pois estas desempenham um papel de relevo na relação entre a Escola e a Comunidade, especialmente, no campo da formação profissional, com vantagens para ambos, tal como asseguram Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009, p. 139):

«Existem várias vantagens no relacionamento entre as escolas e o tecido empresarial. As empresas acedem a uma potencial fonte de recrutamento a curto e a médio prazo, através de actividades que contribuem para a motivação e desenvolvimento dos trabalhadores e a efectivação da sua responsabilidade social. Para as escolas cria-se a ocasião de aprender com a experiência da empresa e de poder ajudar os estudantes a fazer as suas escolhas de carreira com melhor informação. Adicionalmente, apoia-se a promoção de uma imagem positiva da escola e potencia-se o acesso a recursos que de outra forma a escola não teria.»

As formas de Cooperação Implantadas entre a Escola e os serviços e organizações podem apresentar diversas tipologias, segundo Bénard da Costa (2010, p. 43):

- *«Articulação das escolas com os centros de Formação Profissional especializados em pessoas com deficiência;*
- *Programas comunitários de apoio à inserção profissional de jovens;*
- *Protocolos com empresas;*
- *Colaboração de diversa natureza com Centros de Emprego;*
- *Estágios em empresas para alunos de escolas da Educação Básica;*
- *Socialização de conhecimentos entre escolas nesta matéria, segundo modelos de parceria».*

A cooperação estabelecida entre Escola e Comunidade implica, de acordo com Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009, p. 131), o estreitamento de laços entre a Escola e a Comunidade local que gera benefícios a ambos e, simultaneamente, restabelece a relação de respeito e confiança com a Escola e promove a sua valorização junto da sociedade.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO

Justificação da Investigação

O tema desta investigação foi o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) a frequentar as três Escolas da rede pública, do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, do Concelho de Rio Maior, Distrito de Santarém: o Agrupamento de Escolas de Marinhass do Sal, o Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva e a Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, no Ano Lectivo 2010/2011. Esta temática insere-se na área da Educação Especial, nomeadamente nas Necessidades Educativas Especiais nos Domínios Cognitivo e Motor.

No âmbito deste estudo pretendíamos conhecer a elaboração e implementação dos Planos Individuais de Transição (PIT) desenvolvidos pelos Alunos com Currículo Específico Individual (CEI), descortinar práticas, obstáculos, expectativas, opiniões, propostas de mudança, em prol de um adequado Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar que perspectivasse o desenvolvimento de competências que possibilitassem a estes jovens com NEE a integração plena na sociedade.

A escolha da temática de investigação, Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas do Concelho de Rio Maior, no Ano Lectivo 2010/2011, decorreu, em grande medida, do exercício da prática profissional como docente de Educação Especial que trabalhou com Alunos com Necessidades Educativas Especiais, em cujo Programa Educativo Individual (PEI) foi aplicado um Currículo Específico Individual e estava contemplado um Plano Individual de Transição destinado a promover a Transição para a Vida Pós-Escolar.

A investigação, segundo Freixo (2010, p. 28), *«é um meio útil e necessário para a demonstração do campo de acção e de conhecimento de uma profissão de molde a que cada profissão seja capaz de facultar aos seus membros uma base de conhecimentos teóricos que apoia a sua prática. Ela deve, também, facultar préstimos às pessoas e à comunidade ... contribuir para o desenvolvimento contínuo das profissões»*.

As dificuldades sentidas na implementação destes projectos de Transição, principalmente, no Ensino Secundário, despoletou a necessidade e revelou a importância de conhecer melhor a forma como se processava a Transição para a Vida Pós-Escolar, na perspectiva dos vários intervenientes, Escola, Família e Comunidade, com vista a uma melhor articulação no futuro destes jovens.

Esta motivação foi reforçada, significativamente, com a constatação da escassez de estudos portugueses nesta área, *«a bibliografia existente acerca da transição é muito limitada e dificulta, por isso, a comparação»* (M. Alves, 2009, p. 119), embora seja uma temática sugerida por vários investigadores.

«Parece-nos que a transição para a vida pós-escolar é uma temática que carece de continuidade de estudos empíricos que permitam conhecer e sustentar um conjunto de aspectos que o nosso estudo nos foi permitindo descortinar... O nosso estudo carece de continuidade e replicação a outros concelhos» aventou Ferreira (2008, p. 108).

«Sugerimos, em estudos posteriores, que esta investigação se alargue a outras áreas geográficas nacionais, com o objectivo de se obter uma amostra mais significativa, que permita extrapolar as opiniões e fazer generalizações, no contexto nacional, à população dos alunos com CEI e à comunidade educativa, envolvida no processo de TVA» aconselhou F. Alves (2009, p. 148).

Este tema foi, ainda, mais pertinente e actual no sistema educativo português, no momento em que a escolaridade obrigatória para crianças e jovens foi alargada até aos 18 anos com a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, no n.º 2 do artigo 2.º considerava-se que esta disposição *«é também aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro»*.

As questões da Transição dos jovens para a Vida Pós-Escolar tornaram-se cada vez mais prementes no contexto do mundo actual, em que a globalização da economia provocou profundas alterações na criação de empregos, nos requisitos estipulados pelos empregadores e na duração e características do trabalho, ameaçado frequentemente pelas crises de desemprego, neste sentido Batanero e Oliveira (2007, p. 566) afirmou:

«Os jovens, na transição escola-trabalho, enfrentam actualmente, um cenário completamente diferente do encontrado pelos seus pais. Ter trabalho na mesma empresa durante a vida inteira é hoje em dia uma situação rara. Do mesmo modo os requisitos pedidos pelos empregadores, os tipos de carreira e as características do trabalho alteraram-se substancialmente».

A Transição para a Vida Pós-Escolar é uma fase crucial na vida de qualquer jovem, de ansiedade e incertezas em relação à sua vida futura, mais ainda para os jovens com Necessidades Educativas Especiais. *«Tal implica, que se estes projectos não sejam bem sucedidos as consequências a nível, quer da auto-estima dos jovens, quer da frustração das suas legítimas expectativas»* (Canastra, 2009, p. 12).

Metodologia

A preceder a investigação realizámos uma revisão da literatura referente à temática em estudo - Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais - abordámos questões relativas à inclusão dos jovens com Necessidades Educativas Especiais na Escola e na sociedade; procurámos contribuir para a clarificação do conceito de Transição para a Vida Pós-Escolar; analisámos a Legislação relacionada com o tema deste trabalho; apresentámos alguns critérios a ter em consideração na elaboração e implementação dos Planos Individuais de Transição; abordámos a importância dos currículos funcionais para os Alunos com NEE; referimos alguns dos pressupostos do Currículo Específico Individual; destacámos, ainda, a participação activa e colaborativa da Família na vida escolar dos jovens, mais concretamente no Processo de Transição, bem como o papel relevante desempenhado pela Comunidade neste Processo.

A recolha de dados permitiu o tratamento de opiniões e um levantamento sobre os procedimentos das Escolas e das Empresas/Instituições, de Rio Maior, face ao Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE, pelo que utilizámos com técnica de recolha de dados o questionário para todos os intervenientes nesse Processo.

O questionário foi o instrumento mais usado para a recolha de informação. Este instrumento permitiu um bom controlo dos enviesamentos (Freixo, 2010, p. 197). *«Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa.»*

Realizámos para este estudo 34 questionários para as quais foram utilizados cinco questionários distintos para as diferentes pessoas do grupo de estudo: Alunos com NEE e Plano Individual de Transição, Encarregados de Educação, Professores de Educação Especial, Directores das Escolas/Agrupamentos e Responsáveis pelas Empresas/Instituições. Os questionários aplicados nesta investigação foram adaptados dos questionários publicados no estudo de Ferreira (2008, pp. 119-137) que constituiu um excerto da sua Dissertação de Mestrado. Esta autora, por sua vez, quando elaborou o questionário para inquirir a Direcção Executiva teve *«como base o questionário elaborado por Bérnard da Costa (2004), num estudo realizado no âmbito do projecto «Currículos Funcionais – Transição para a vida Activa» do Instituto de Inovação Educacional»* (Ferreira, 2008, p. 98).

O conteúdo de um questionário deve responder a pressupostos colocados pelo problema e, sobretudo, confirmar ou infirmar as hipóteses e dimensões da investigação (Freixo, 2010, p. 199).

A estrutura dos questionários deste estudo foi formada por 3 grandes grupos de questões para os Directores das Escolas/Agrupamento (Anexo 1), Encarregados de Educação (Anexo 3), Alunos (Anexo 4) e Responsáveis pelas Empresas/Instituições (Anexo 5); para os Professores de Educação Especial criámos para além dos três grupos mais um, Situação dos Alunos após a saída da Escola (Anexo 2).

Os temas comuns a todos os questionários foram os seguintes (Tabela 1):

- Caracterização,
- Transição para a Vida Pós-Escolar,
- Opinião e opções de mudança.

Grupos / Temas	Número de questões por inquirido	Directores de Agrupamento/Escola	Professores de Educação Especial	Encarregados de Educação	Alunos	Responsáveis das Empresas/Instituições
Caracterização		5	7	6	6	5
Transição para a Vida Pós-Escolar		12	14	6	6	7
Situação dos Alunos após a saída da Escola		-	2	-	-	-
Opinião e opções de mudança		3	3	2	2	2
Total de questões		20	26	14	14	14

Tabela 1 - Os Questionários - Temas e Questões

Os cinco questionários utilizados apresentavam um variável número de questões:

- Dos Professores de Educação Especial era constituído por 26 questões;
- Dos Directores de Agrupamento/Escola apresentava 20 questões;
- Dos Encarregados de Educação, Responsáveis pelos Alunos no local de estágio e os próprios Alunos continham 14 questões (Tabela 1).

Nos questionários o grupo/tema que foi formado por maior número de questões foi, indiscutivelmente, Transição para a Vida Pós-Escolar, contendo 12 questões para os Directores de Agrupamento /Escolas, 14 dirigidas aos Professores de Educação Especial, 7 para os Responsáveis das Empresas/Instituições e 6 destinadas aos Encarregados de Educação e aos Alunos (Tabela 2).

Grupos / Temas	Dimensões
Caracterização	- Dados biográficos dos inquiridos.
Transição para a Vida Pós-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Critérios adoptados para a implementação do Plano Individual de Transição (PIT). - Participantes e responsáveis no Processo de Transição. - Periodicidade e forma de coordenação do Processo. - Tipos de registos das actividades de Transição. - Composição do Plano Individual de Transição. - Avaliação do Processo de Transição. - Coordenação: Escola – Encarregados de Educação – Local de estágio. - Parcerias que contribuem para o Processo de Transição. - Importância dos estágios laborais. - Actividades desenvolvidas no âmbito do PIT. - Competências que o Aluno desenvolve. - Certificação dos Alunos com Plano Individual de Transição - Possibilidades dos Alunos com NEE após a saída da Escola - Acompanhamento do Aluno após a sua saída da Escola.
Situação dos alunos após a saída da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Número de Alunos com Plano Individual de Transição no presente Ano Lectivo e no transacto. - Situação actual dos jovens que terminaram o Processo de Transição no Ano Lectivo anterior.
Opinião e opções de mudança	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na Transição para a Vida Pós-Escolar. - Adequação da Legislação às experiências laborais. - Propostas para melhorar o Processo de Transição.

Tabela 2 - Dimensões dos Questionários

Nas questões deste grupo, Transição para a Vida Pós-Escolar, focámos uma vasta lista de assuntos, este foi o grupo com maior diversidade de assuntos abordados (Tabela 2), esta particularidade prendeu-se com facto do objectivo principal deste estudo consistir em analisar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE das Escolas de Rio Maior.

As questões para além se distinguirem pelo conteúdo, também, podem ser distinguidas pela forma, uma dessas formas foi a resposta fechada num questionário que apesar de apresentar algumas desvantagens, traz vantagens: permitiu ter uma maior *«rapidez e facilidade de resposta; maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas; facilita a categorização das respostas para posterior análise; permite contextualizar melhor a questão»* (Freixo, 2010, p. 205).

Assim sendo, neste estudo os questionários foram constituídos por questões de resposta fechada, nos quais apresentámos ao inquirido uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedíamos para indicar: a que melhor correspondesse à resposta que desejava dar ou, na maioria das questões, o grau de importância que atribuía às frases apresentadas (Anexos 1, 2, 3, 4 e 5).

No conteúdo do questionário distinguimos duas categorias de questões: *«aquelas que se debruçavam sobre os factos e aquelas ainda que se debruçavam sobre opiniões, atitudes, preferência, etc. Os factos constituem toda a informação detida pelos sujeitos e que em princípio são susceptíveis de serem conhecidos de outra forma sem ser através de um inquérito (...) as questões de opinião (...) têm em comum o tratarem pontos impossíveis de conhecer de outra forma, é muitas vezes chamado de questões de natureza “psicológica” ou “subjectiva”»* (Freixo, 2010, p. 199).

Foi esta segunda categoria, questões de opinião, que prevaleceu nos questionários usados neste estudo, somente as perguntas do primeiro grupo/tema, Caracterização, pertencem à primeira categoria. (Anexo 1, 2, 3, 4 e 5).

Para quantificar as respostas dos inquiridos utilizámos nos questionários a escala de *Likert* com quatro níveis: 1- Nada importante, 2- Pouco importante, 3- Importante e 4- Muito importante (Anexos 1, 2, 3, 4 e 5). Freixo (2010, p. 213) afirmou que:

«Esta escala permite a um sujeito exprimir em que medida está de acordo ou em desacordo com cada um dos enunciados propostos: o total obtido faculta uma indicação da atitude ou da opinião do sujeito.»

Procedimento

Para a realização deste estudo cujo objectivo foi proceder a análise descritiva e comparada do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais, adaptámos e utilizámos os questionários publicados no estudo de Ferreira (2008, pp. 119-137) após o pedido para utilização por *e-mail* à autora e a respectiva anuência (Anexo 10).

Posteriormente, encetámos as diligências necessárias para a sua aplicação ao grupo de estudo. Contactámos as Direcções Executivas de cada estabelecimento de ensino do Concelho de Rio Maior, a fim de expor os objectivos e a metodologia deste estudo, solicitar autorização para a recolha de dados e a aplicação de questionários aos Directores (Anexo 6), aos Alunos que desenvolvem Planos Individuais de Transição, aos Responsáveis pelas Empresas/Instituições onde realizam esses Planos (Anexo 7), aos Professores de Educação Especial que acompanham os Alunos (Anexo 8) e aos seus Encarregados de Educação. Este pedido de autorização foi oportunamente apresentado e aprovado no Conselho Pedagógico de cada uma das Escolas.

Em relação aos Alunos participantes no nosso estudo, foram igualmente pedidas autorizações e obtidas as respectivas anuências dos seus Encarregados de Educação a quem, também, foi requerida colaboração para responder a um questionário (Anexo 9).

A aplicação dos questionários, aos Directores de Agrupamento/Escola e aos Professores de Educação Especial, foi efectuada pela autora deste trabalho e decorreu em contexto escolar. Relativamente ao questionário destinado aos Encarregados de Educação o seu preenchimento efectuou-se, em alguns casos, em casa, e em outros casos no espaço escolar, contando quer com a colaboração da Professora de Educação Especial que acompanhava o seu educando quer com o auxílio da autora deste estudo. Os Alunos responderam ao questionário na Escola sob a supervisão da sua Professora de Educação Especial. Os Responsáveis pelas Empresas/Instituições preencheram os questionários no local do estágio laboral.

Os questionários foram distribuídos e, integralmente, preenchidos pelos inquiridos no prazo estipulado entre o 2.º período e o termo do Ano Lectivo de 2010/2011. Todos os questionários foram recolhidos na sua totalidade pela autora desta investigação nos vários estabelecimentos de ensino, com excepção do questionário de um Encarregado de Educação que foi recolhido na residência do mesmo.

A metodologia aplicada na recolha dos dados obedeceu aos seguintes passos:

- Explicação do objectivo do estudo e do carácter voluntário dos participantes, designado por consentimento informado (Lima, 2006, p. 142).
- Cumprimento das obrigações éticas essenciais do investigador (Lima, 2006, p. 145) de proteger a privacidade, o anonimato e a confidencialidade no tratamento e publicação dos dados, salvaguardando os interesses dos participantes e das Escolas em que foi realizado o estudo.

«Todas as pessoas têm o direito de não participarem seja de que modo for em qualquer investigação. No que se refere ao direito à privacidade, pretende-se salvaguardar o direito que o sujeito tem de não responder a questões que tenham a ver com o núcleo de reserva da sua privacidade» (Freixo, 2010, p. 178).

- Agradecimento antecipado pela colaboração dos inquiridos.
- Disponibilidade do aplicador para a leitura e o esclarecimento de dúvidas.
- Concessão de um prazo de tempo para o preenchimento de alguns questionários.
- Recolha directa de todos os questionários.

Objectivo

O presente estudo teve como principal objectivo **analisar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE das Escolas do Concelho de Rio Maior**. Esta abordagem pretendeu conhecer mais profundamente esta realidade, na perspectiva da Escola (Alunos, Professores de Educação Especial e Directores de Escola/Agrupamento), da Família (Encarregados de Educação) e, ainda, da Comunidade através das Empresas onde os Alunos realizaram as suas experiências laborais, Plano Individual de Transição. Pretendemos assim, **contribuir para determinar os factores indispensáveis ao desenvolvimento de um adequado Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar em Alunos com NEE**.

Corroborando Freixo (2010, p. 164) «o objectivo de um estudo constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação. Indicando consequentemente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo».

Partindo do objectivo geral formulámos os seguintes objectivos específicos:

- Compreender a operacionalização do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar concretizado através do Plano Individual de Transição.
- Perceber a importância atribuída aos estágios laborais, realizados pelos Alunos com NEE dentro escolaridade obrigatória.
- Conhecer as actividades desenvolvidas pelos Alunos com NEE, no âmbito do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.
- Identificar as competências que os Alunos desenvolvem nos estágios laborais.
- Comparar as expectativas dos diferentes intervenientes, no Plano Individual de Transição, relativamente ao futuro dos Alunos com NEE após concluírem a escolaridade obrigatória.
- Conhecer os principais obstáculos à implementação do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.
- Questionar a adequação da Legislação actual, ou seja entre a teoria e a prática dos Planos Individuais de Transição.
- Inventariar propostas de alteração ao Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Questões Orientadoras

A etapa que se seguiu consistiu em definir questões orientadoras de acordo com os objectivos propostos e cientes que *«as questões de investigação são como uma porta aberta para o campo de pesquisa»* (Flick, 2005, p. 51) formulámos para este estudo as seguintes questões orientadoras:

- 1- As opiniões são concordantes entre os intervenientes no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar relativamente à avaliação, à coordenação e à monitorização do Processo de Transição?
- 2- Os estágios laborais possibilitam aos jovens com NEE o desenvolvimento de competências fundamentais para o seu futuro?
- 3- As expectativas em relação ao futuro dos jovens com NEE diferem entre os intervenientes no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar?
- 4- As dificuldades sentidas no decurso do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar são coincidentes entre os agentes desse Processo?
- 5- A Legislação existente está adequada à realidade do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar?
- 6- Existem propostas para melhorar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE?

Grupo de Estudo

A população ou universo deste estudo compreendeu os principais intervenientes nos Processos de Transição para a Vida Pós-Escolar nas Escolas da rede pública do Concelho de Rio Maior, no Ano Lectivo 2010/2011, foi assim constituída pelos: Alunos com Necessidades Educativas Especiais abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 16.º com a medida educativa alínea e) Currículo Específico Individual (CEI) a desenvolver um Plano Individual de Transição (PIT), artigo 14.º; os seus Encarregados de Educação; os Professores de Educação Especial destes Alunos; as Direcções Executivas das Escolas/Agrupamentos frequentadas pelos discentes; e os Representantes das Empresa/Instituição onde se realizaram os projectos de Transição (Gráfico 1).

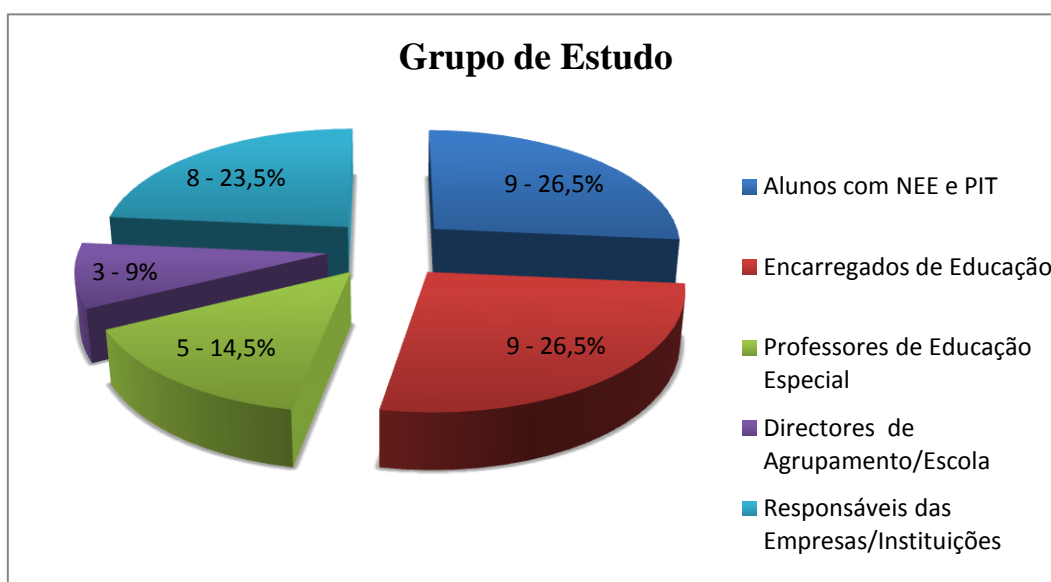


Gráfico 1 - Grupo de Estudo

Nesta investigação qualitativa, uma das modalidades da investigação mais frequentes na Psicologia e na Educação, «*dirigida à compreensão e descrição dos fenómenos*» (Almeida, 2008, p. 26), utilizámos a amostragem total que, no entanto foi limitada por certos critérios: um concelho definido, um período de tempo limitado e os principais intervenientes nos Planos Individuais de Transição. Nesta amostragem estiveram excluídos todos os casos que não obedecem a estes critérios. Este método de amostragem é exequível, principalmente, em estudos regionais e é adequado para

analisar com profundidade e comparar características comuns ou diferentes entre grupos concretos (Flick, 2005, pp. 65-66), tal como pretendeu a presente pesquisa.

Fizeram parte da constituição do grupo de estudo (**n**) deste trabalho 9 Alunos com NEE a participar em Planos Individuais de Transição e matriculados nos três estabelecimentos de ensino da rede pública do Concelho de Rio Maior, dois do Ensino Básico e o outro do Secundário (Tabela 3).

Escolas	n	%
Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal	2	22
Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva	3	33
Escola Secundária Dr. Augusto César S. Pereira	4	45
Total	9	100

Tabela 3 - Distribuição dos Alunos com NEE a desenvolver PIT pelas Escolas do Concelho de Rio Maior, no Ano Lectivo de 2010/2011

Estes Alunos eram maioritariamente do sexo masculino, 6 dos 9 Alunos, tinham idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos e frequentavam o 10.º Ano 4 alunos, 3 matriculados no 8.º Ano, 1 aluno encontrava-se no 7.º e outro no 9.º Ano de Escolaridade (Tabela 4). Quanto à problemática destes Alunos, o Mental/Cognitivo destacou-se com 7 Alunos sinalizados (Tabela 5). Estes dados foram facultados pelas Subcoordenadoras dos Grupos de Educação Especial das várias Escolas.

Escolas	Sexo		Idade				Ano de Escolaridade			
	M	F	15	16	17	18	7.º	8.º	9.º	10.º
	n	n	anos	anos	anos	anos	Ano	Ano	Ano	Ano
Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal	2	-	-	1	1	-	-	1	1	-
Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro	1	2	3	-	-	-	1	2	-	-
Escola Secundária Dr. Augusto C. S. Ferreira	3	1	-	-	2	2	-	-	-	4
Total	6	3	3	1	3	2	1	3	1	4

Tabela 4 - Caracterização dos Alunos com NEE envolvidos no PIT de acordo com o sexo, a idade e o Ano de Escolaridade

Escolas	Problemática		
	Mental/ Cognitivo	Mental/ Linguagem	Neuromusculoesquelética
	n	n	n
Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal	2	-	-
Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro	3	-	-
Escola Secundária Dr. Augusto C. S. Ferreira	2	1	1
Total	7	1	1

Tabela 5-Caracterização dos Alunos com NEE e PIT de acordo com a sua Problemática

Os 9 Alunos que pertenciam ao grupo de estudo desenvolviam os seus Planos Individuais de Transição em locais de estágio muito diversificados e em ramos de actividade profissional muito distintos: desporto, reprografia, comércio, educação, cultura e mecânica. Destacou-se, ainda o facto de todos os Alunos, à excepção de um, desenvolverem as suas experiências laborais fora dos estabelecimentos escolares que frequentavam (Tabela 6).

Estágio \ Escolas	Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal	Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro	Escola Secundária
Desmor (piscina municipal)	1	-	-
J'Copy's (reprografia)	1	-	-
Tien 21 (loja de electrodomésticos)	-	1	-
Centro Escolar n.º 2 (pré-escolar)	-	1	-
Reprografia da Escola	-	1	-
Cidralcar (mecânica)	-	-	2
Biblioteca Municipal	-	-	1
Jardim de Infância «O Ninho»	-	-	1
Total	2	3	4

Tabela 6 - Locais de Estágio Laboral dos Alunos com NEE e PIT

Os 9 Encarregados de Educação dos Alunos em estudo eram todos do sexo feminino e apresentavam idades muito díspares, situavam-se entre os 37 e os 53 anos. Relativamente às habilitações académicas, observámos que uma percentagem muito significativa completou o 3.º Ciclo (4- 45%) e nenhum foi para além do Ensino Secundário. Destacou-se, também, o elevado número/percentagem (5- 54%) de domésticas (Tabela 7).

Encarregados de Educação		n	%
Sexo	Masculino	0	0
	Feminino	9	100
Idade	37 anos	1	11
	38 anos	2	22,5
	39 anos	1	11
	46 anos	2	22,5
	48 anos	1	11
	52 anos	1	11
	53 anos	1	11
Habilitações académicas	1.º Ciclo	2	22
	2.º Ciclo	2	22
	3.º Ciclo	4	45
	Ensino Secundário	1	11
Sector profissional	Empregados de comércio e serviços	2	22
	Domésticas	5	54
	Reformado	1	12
	Desempregado	1	12

Tabela 7 - Caracterização dos Encarregados de Educação dos Alunos de acordo com o sexo, a idade, as habilitações académicas e o sector profissional

Todos os Professores de Educação Especial, pertencentes ao grupo de estudo, são do sexo feminino e possuíam como habilitação académica a licenciatura. Apresentam idades heterogéneas, dos 28 aos 44 anos e áreas de especialização igualmente diversificadas (Tabela 8).

Professores de Educação Especial		n	%
Sexo	Masculino	0	0
	Feminino	5	100
Idade	28 anos	1	20
	39 anos	1	20
	41 anos	1	20
	42 anos	1	20
	44 anos	1	20
Habilitações académicas	Licenciatura	5	100
Curso de especialização	Cognitivo e Motor	2	40
	Problemas Graves de Cognição	1	20
	Emocional e de Personalidade	1	20
	Problemática de Risco	1	20

Tabela 8 - Caracterização dos Professores de Educação Especial consoante o sexo, a idade e as habilitações académicas

Contrariamente aos Encarregados de Educação e aos Professores de Educação Especial, os três Directores de Agrupamento/Escola eram todos do sexo masculino e apresentaram grande diferença de idades (Tabela 9).

Directores de Agrupamento/Escola		n	%
Sexo	Masculino	3	100
	Feminino	0	0
Idade	45 anos	1	33,3
	47 anos	1	33,3
	61 anos	1	33,3

Tabela 9 - Caracterização dos Directores de Agrupamento/Escola de acordo com o sexo e a idade

A maioria dos Responsáveis das Empresas/Instituições onde se desenrolou o estágio laboral pertencia ao sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 29 e os 51 anos. Dos 8 inquiridos 4 possuíam o Ensino Secundário, 2 terminaram o 3.º Ciclo, apenas 1 possuía licenciatura e o outro detém o grau de mestre (Tabela 10).

Responsáveis das Empresas/Instituições		n	%
Sexo	Masculino	3	38
	Feminino	5	62
Idade	29 anos	1	12,5
	34 anos	1	12,5
	37 anos	1	12,5
	39 anos	1	12,5
	41 anos	1	12,5
	42 anos	1	12,5
	43 anos	1	12,5
	51 anos	1	12,5
Habitações académicas	3.º Ciclo	2	25
	Ensino Secundário	4	50
	Licenciatura	1	12,5
	Mestrado	1	12,5

Tabela 10 - Caracterização dos Responsáveis das Empresa/Instituições de acordo com o sexo, a idade e as habilitações académicas

Apresentação dos Resultados

Atendendo a que estrutura dos questionários utilizados neste estudo era constituída por dois grandes grupos de questões, Transição para a Vida Pós-Escolar e Opinião e Opções de Mudança, organizámos e apresentámos os resultados dos dados recolhidos com base nessa estrutura.

Transição para a Vida Pós-Escolar

Neste grupo de questões começámos por averiguar quais **as práticas das Escolas na avaliação e intervenção para a Transição**. Neste âmbito procurámos identificar os principais agentes que participam no processo de avaliação/intervenção.

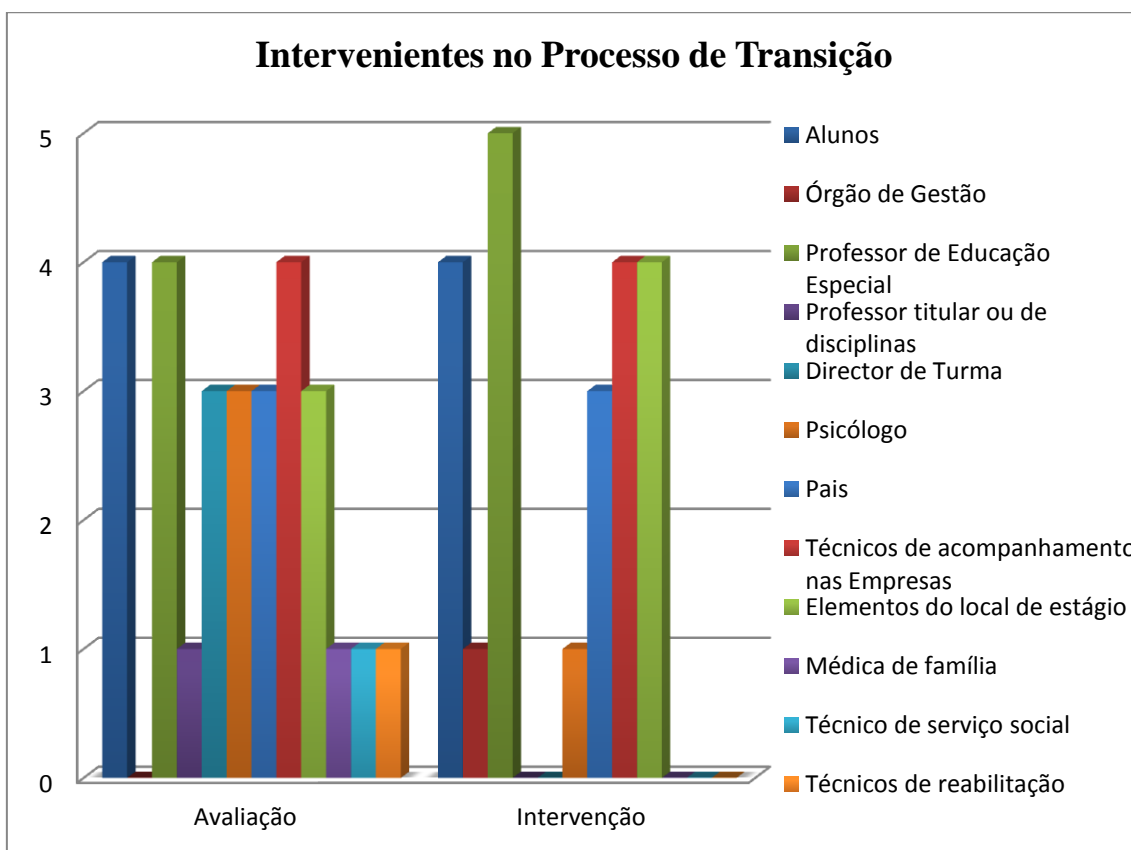


Gráfico 2 – Intervenientes na avaliação e intervenção no Processo de Transição, na opinião dos Professores de Educação Especial

De acordo com os Professores de Educação Especial, os seus pares desempenharam o papel mais importante no Processo de Transição, quer no momento da avaliação (4) quer da intervenção (5). Os Alunos, os técnicos de acompanhamento nas Empresas e os elementos do local de estágio desempenharam, também uma acção destacada neste Processo (4).

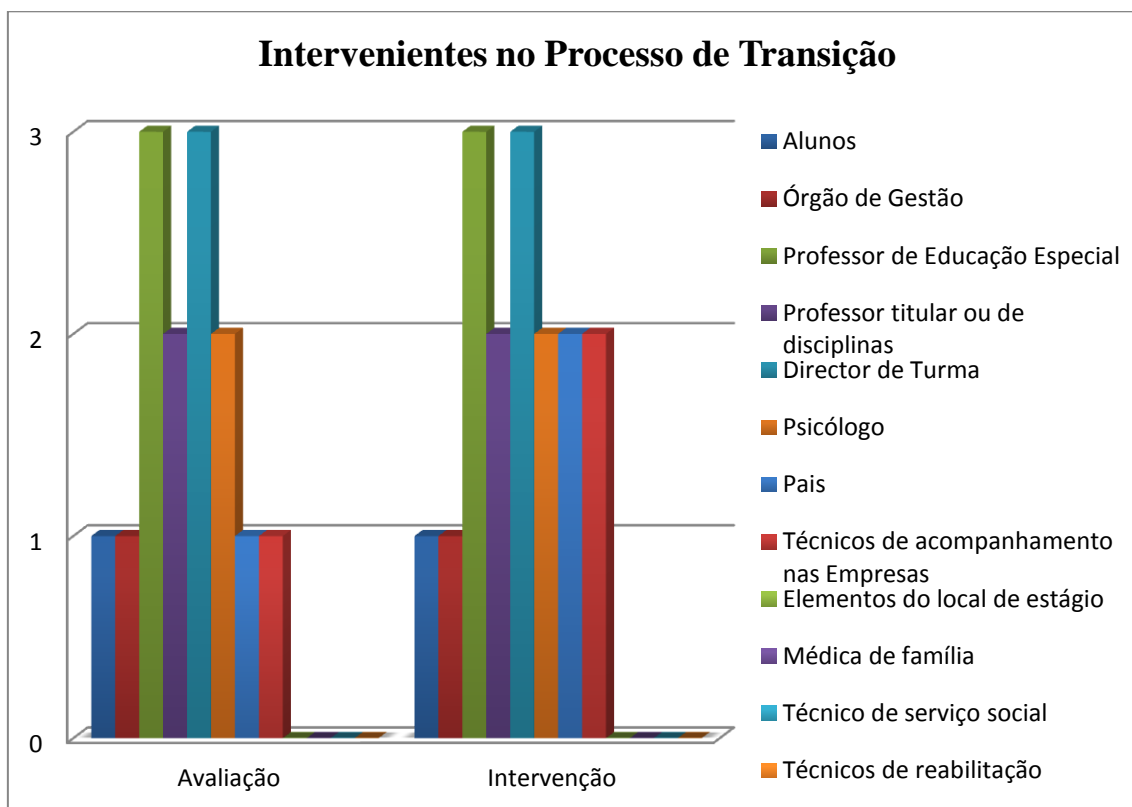


Gráfico 3 – Intervenientes na avaliação e intervenção no Processo de Transição, na opinião dos Directores de Agrupamento/Escola

Os Directores de Agrupamento/Escola foram unânimes ao considerarem os Professores de Educação Especial e os Directores de Turma (3) os protagonistas do Processo de Transição, tanto na avaliação como na intervenção. Atribuíram, também, grande peso ao papel do Professor titular ou das disciplinas, do psicólogo, dos Pais e dos técnicos de acompanhamento nas Empresas (2).

Em suma, os Professores de Educação Especial foram os agentes mais destacados pelos inquiridos ao nível da avaliação (7) e da intervenção (8) no Processo de Transição. Os Alunos (10), os Pais (9) e os técnicos de acompanhamento nas Empresas (9) constituíram, também, elementos preponderantes neste Processo.

Esta questão teve o intuito de conhecer **os aspectos em que incide a avaliação do Processo de Transição**, relativamente ao Aluno, ao contexto Família e da Comunidade.

Aspectos contemplados na Avaliação relativa à Transição		N.º de respostas
Aluno	Desenvolvimento do Aluno	5
	Competências sociais	5
	Desempenho nas áreas curriculares	1
	Desempenho no estágio laboral	5
	Interesses vocacionais	3
Família	Em termos estruturais (socioeconómico, composição)	3
	Em termos relacionais	2
	Expectativas	5
	Apoio à Transição	4
	Envolvimento na educação	2
	Conhecimento das tarefas e responsabilidades do Aluno	5
Comunidade	Caracterização do meio	5
	Avaliação da rede de transportes	1
	Possibilidades de parcerias	4
	Atitudes da população perante Alunos NEE	2
	Recenseamento e caracterização de possíveis postos de trabalho	1
	Recenseamento e caracterização de possíveis locais de estágio	2
	Compatibilidades entre perfil do Aluno e exigências do trabalho	5

Tabela 11 - Aspectos contemplados na avaliação relativa à Transição, de acordo com o Professor de Educação Especial

Na avaliação do Aluno o enfoque incidu no nível de desenvolvimento do Aluno, nas competências sociais e no desempenho no estágio laboral. Relativamente à Família, focaram, especialmente, as expectativas criadas relativamente ao Aluno e o conhecimento das tarefas e responsabilidade que a Família lhe atribuiu. Quanto à Comunidade os aspectos relevantes remeteram-nos para a caracterização do meio (recursos e infra-estruturas específicas para apoio à Transição e inserção) e a compatibilidade entre o perfil do Aluno e as exigências do trabalho.

Relativamente à **coordenação e monitorização do Processo de Transição**, questionámos o **modo e periodicidade da coordenação do trabalho dos vários intervenientes no Processo de Transição**.

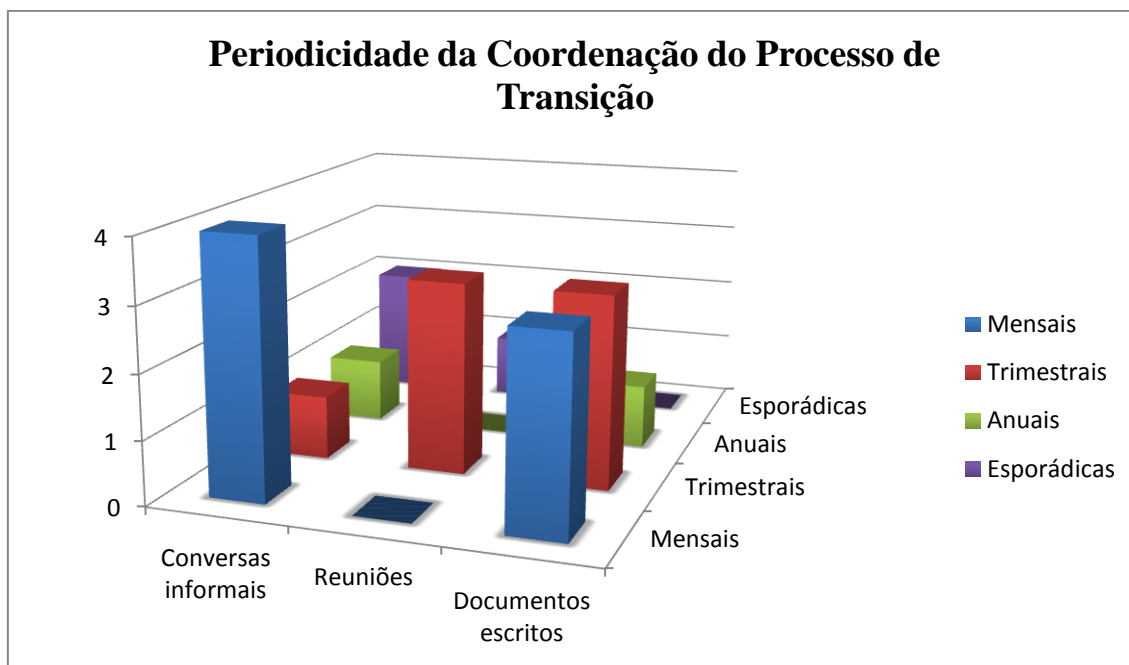


Gráfico 4 - Modo e periodicidade da coordenação do trabalho dos vários intervenientes no Processo de Transição, segundo os Professores de Educação Especial

Os dados recolhidos junto nos Professores de Educação Especial apontaram para as conversas informais como a prática mais comum para coordenar o trabalho do Processo de Transição, com realização mensal (4), trimestral (1), anual (1) e esporádicas (2). As reuniões trimestrais bem como os documentos escritos mensais e trimestrais (3) foram, também, frequentes.

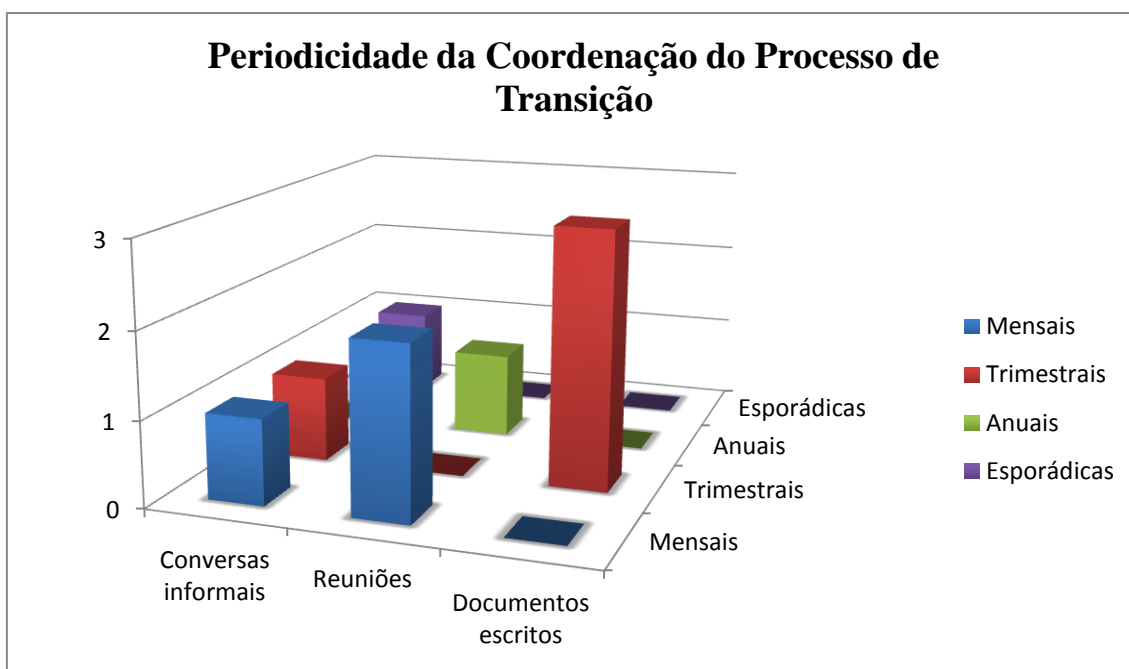


Gráfico 5 - Modo e periodicidade da coordenação do trabalho dos vários intervenientes no Processo de Transição, segundo os Directores de Agrupamento/Escola

Verificámos que os Directores realçaram os documentos escritos trimestrais (3) e as reuniões mensais (2) e anuais (1) como meio privilegiado na coordenação do trabalho a desenvolver no Processo de Transição.

Desta análise pudemos afirmar que as conversas informais (11) e os documentos escritos (10) foram apontados como os modos mais frequentes na coordenação do trabalho dos intervenientes no Processo de Transição. Quanto à periodicidade da coordenação desse trabalho salientaram o trimestral (11) e o mensal (10).

Esta questão visou apurar **o ou os responsáveis pela coordenação do Processo de Transição.**

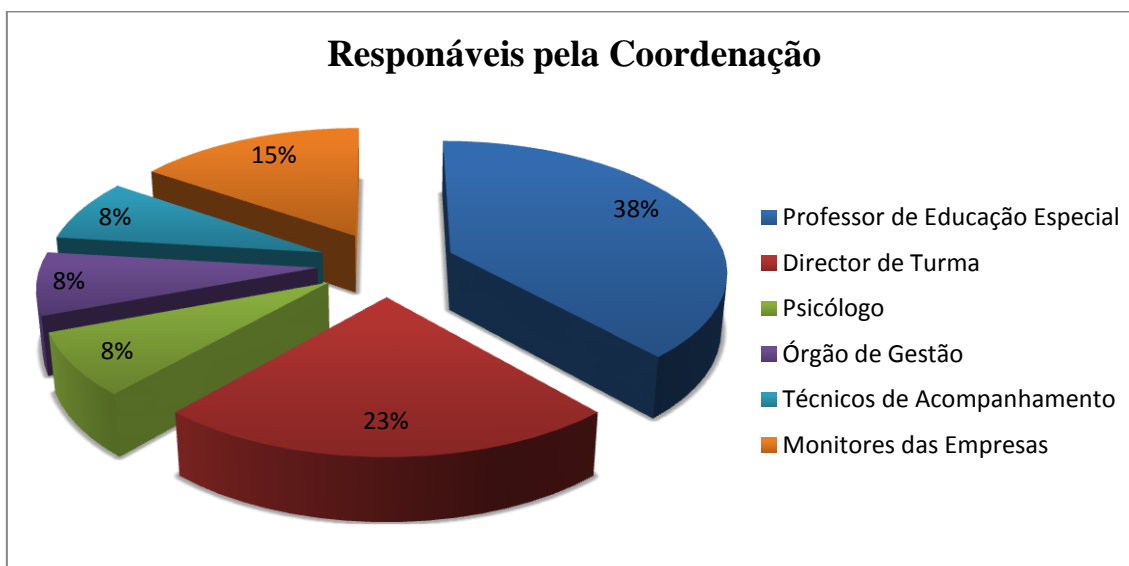


Gráfico 6 – Responsáveis pela coordenação do Processo de Transição, na opinião dos Professores de Educação Especial

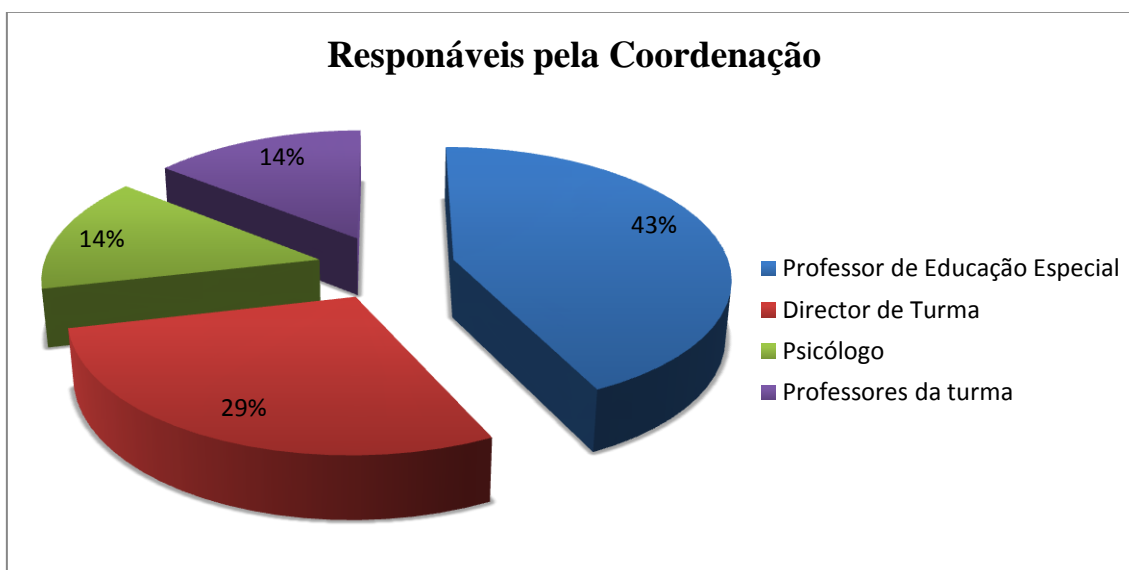


Gráfico 7 – Responsáveis pela coordenação do Processo de Transição, na opinião dos Directores de Agrupamento/Escola

Existiu unanimidade no que concerne à atribuição de responsabilidade pela coordenação do Processo de Transição, cabendo o principal papel ao Professor de Educação Especial (38% dos Professores de Educação Especial e 43% dos Directores) acompanhado pelo Director de Turma (23% dos professores e 29% dos Directores).

Esta questão procurou identificar os elementos que são habitualmente contactados para trocar informações sobre as actividades laborais desenvolvidas pelos Alunos com NEE.

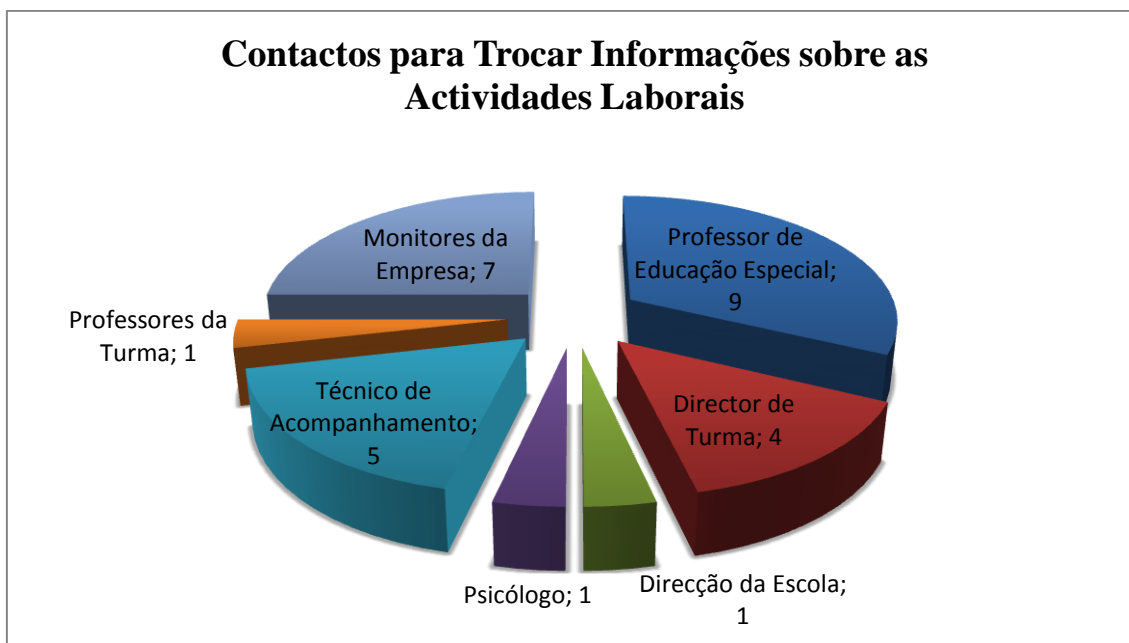


Gráfico 8 – Elementos contactados pelos Alunos para trocar informações sobre as actividades laborais

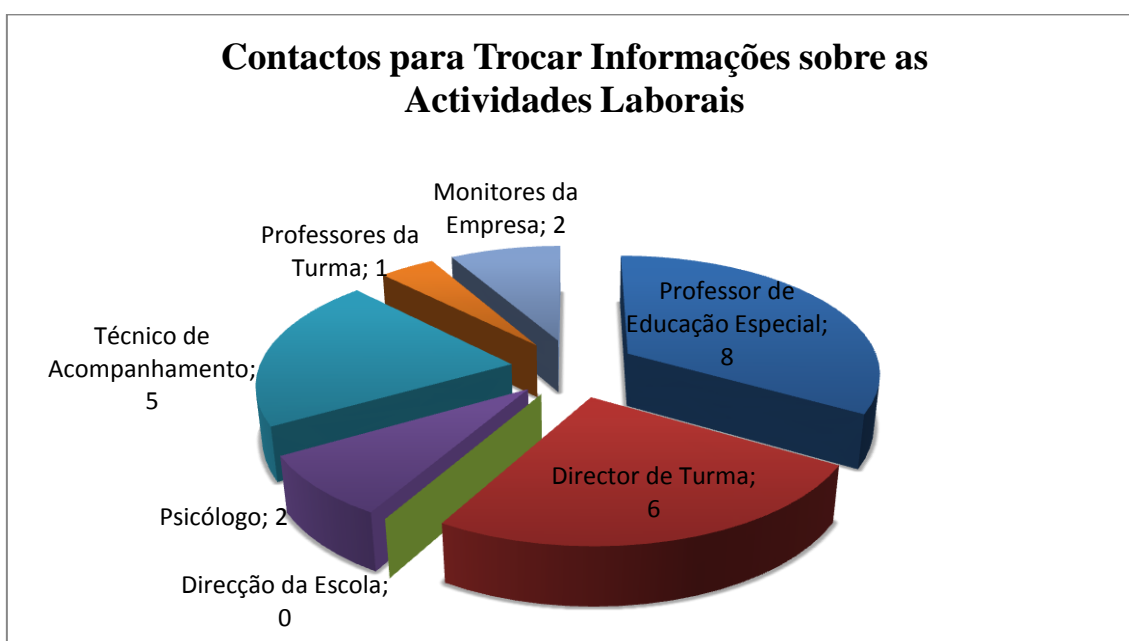


Gráfico 9 – Elementos contactados pelos Encarregados de Educação para trocar informações sobre as actividades laborais

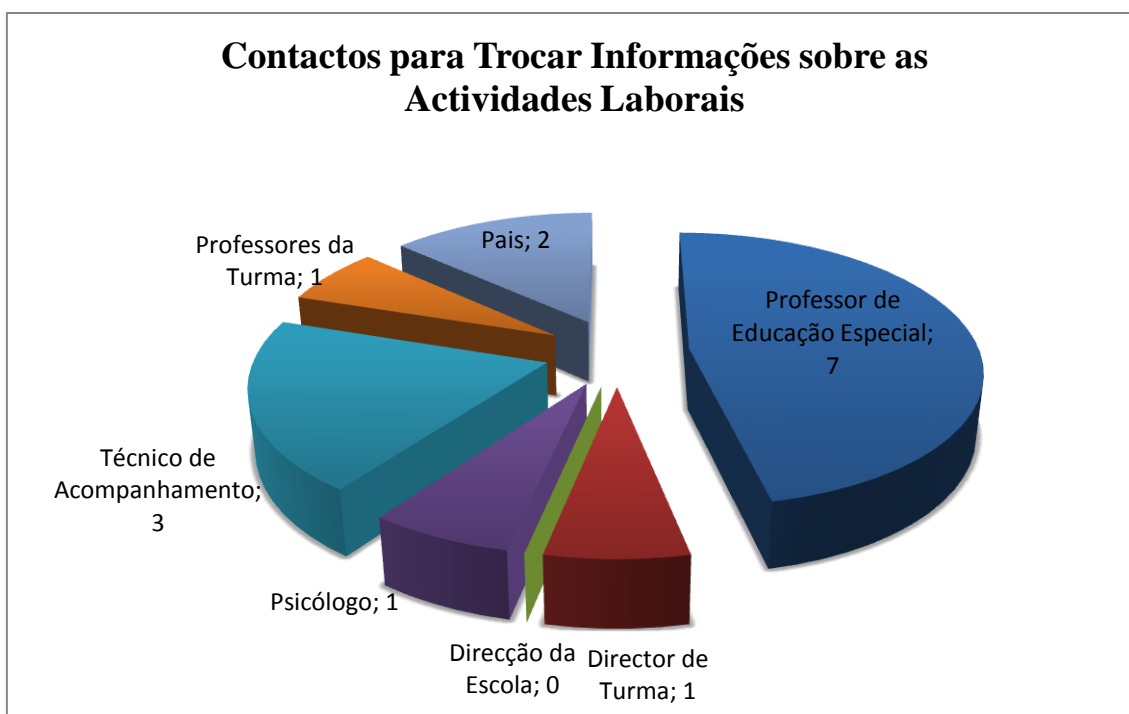


Gráfico 10 – Elementos contactados pelos Responsáveis das Empresas/Instituições para trocar informações sobre as actividades laborais

Foi de notar que a grande maioria dos inquiridos referiram o Professor de Educação Especial (24) como o principal contacto para obter e partilhar informações relativas aos estágios laborais. Porém os técnicos de acompanhamento (13), os Directores de Turma (11) e os monitores da Empresa (9) mereceram, também, algum destaque.

Preocupámo-nos em compreender a forma como se processa a coordenação das acções do estágio laboral entre a Escola/ Encarregados de Educação/ Responsáveis das Empresas/Instituições.

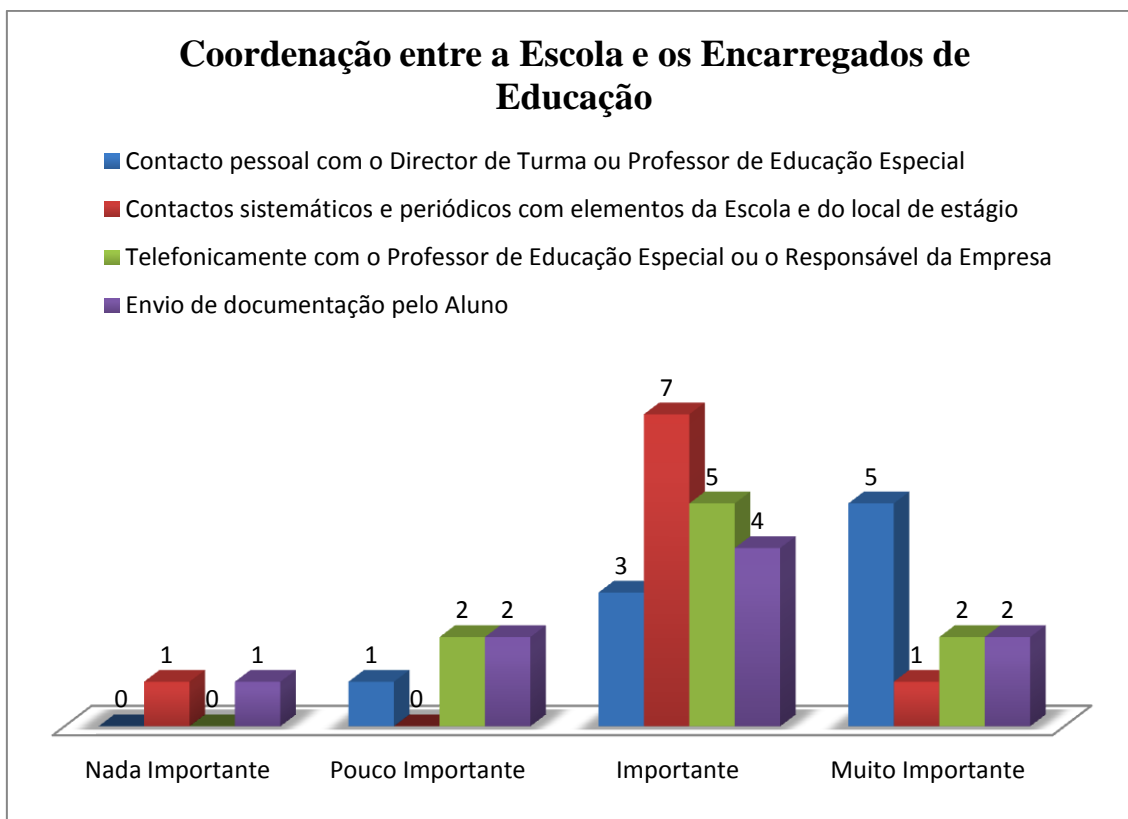


Gráfico 11 – Coordenação das acções do estágio entre a Escola e os Encarregados de Educação, segundo o parecer dos últimos

Os Encarregados de Educação privilegiaram o contacto pessoal com o Director de Turma ou o Professor de Educação Especial (5- Muito Importante) para se inteirarem das acções desenvolvidas no estágio laboral. Os contactos sistemáticos e periódicos com elementos da Escola e do local de estágio (7- Importante) tal como os contactos telefónicos estabelecidos entre o Professor de Educação Especial e o Responsável do estágio na Empresa (5- Importante) e o envio de documentação pelo Aluno (4- Importante) foram, também valorizados.

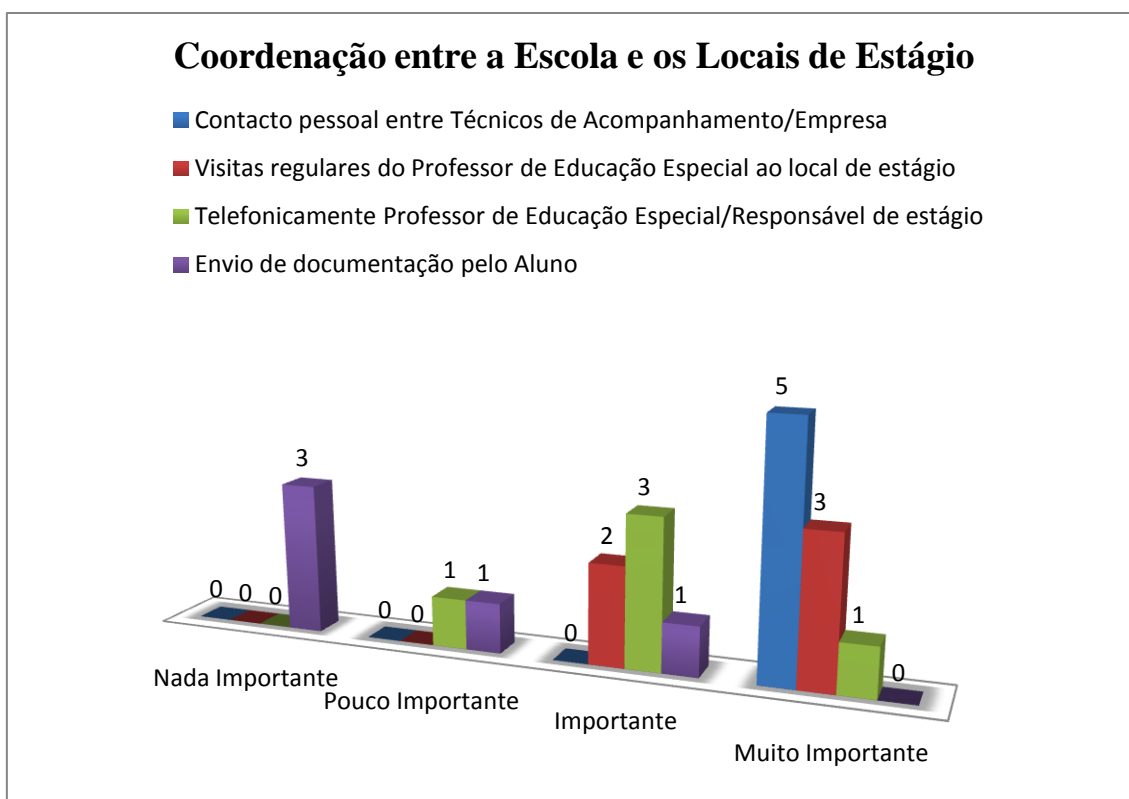


Gráfico 12 – Coordenação das acções do estágio entre a Escola e os locais de estágio, segundo os Professores de Educação Especial

Na perspectiva dos Professores de Educação Especial, a coordenação das acções do estágio entre a Escola e os locais de estágio procedeu-se, principalmente, através do contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e a Empresa (5- Muito Importante). Convinha, ainda, referir o peso que os Professores deram às suas visitas regulares ao local de estágio (3- Muito Importante) e aos contactos telefónicos estabelecidos entre si e o Responsável do estágio na Empresa (3- Importante).

Coordenação entre a Escola e os Locais de Estágio

- Contacto pessoal entre Técnicos de Acompanhamento/Empresa
- Visitas regulares do Professor de Educação Especial ao local de estágio
- Telefonicamente Professor de Educação Especial/Responsável de estágio
- Envio de documentação pelo Aluno

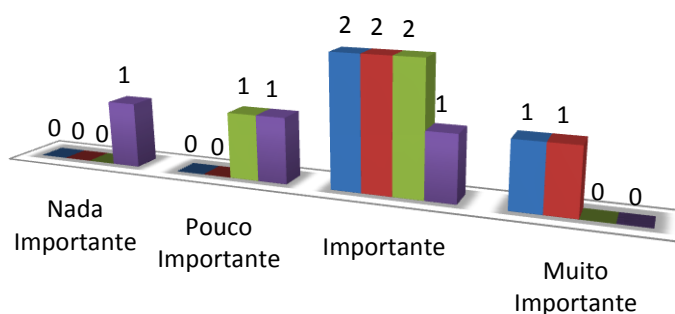


Gráfico 13 – Coordenação das acções do estágio entre a Escola e os locais de estágio, segundo os Directores de Agrupamento/Escola

O contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e a Empresa (1- Muito Importante e 2- Importante) conjuntamente com as visitas regulares do Professor de Educação Especial ao local de estágio (1- Muito Importante e 2- Importante) foram as formas mais realçadas, pelos Directores de Agrupamento/Escola, para coordenar as acções do estágio entre a Escola e as Empresas/Instituições responsáveis pelo estágio.

Face aos resultados que os dados indicaram a grande maioria dos inquiridos considerou Importante e Muito Importante o contacto pessoal quer com o Director de Turma ou o Professor de Educação Especial quer entre os técnicos de acompanhamento e a Empresa (16), assim como os contactos telefónicos estabelecidos entre o Professor de Educação Especial e o Responsável do estágio na Empresa (13).

Averiguar a **importância dos jovens com NEE efectuarem estágios laborais antes de terminarem a escolaridade obrigatória** constituiu um ponto fulcral das questões colocadas aos principais intervenientes no Processo de Transição.

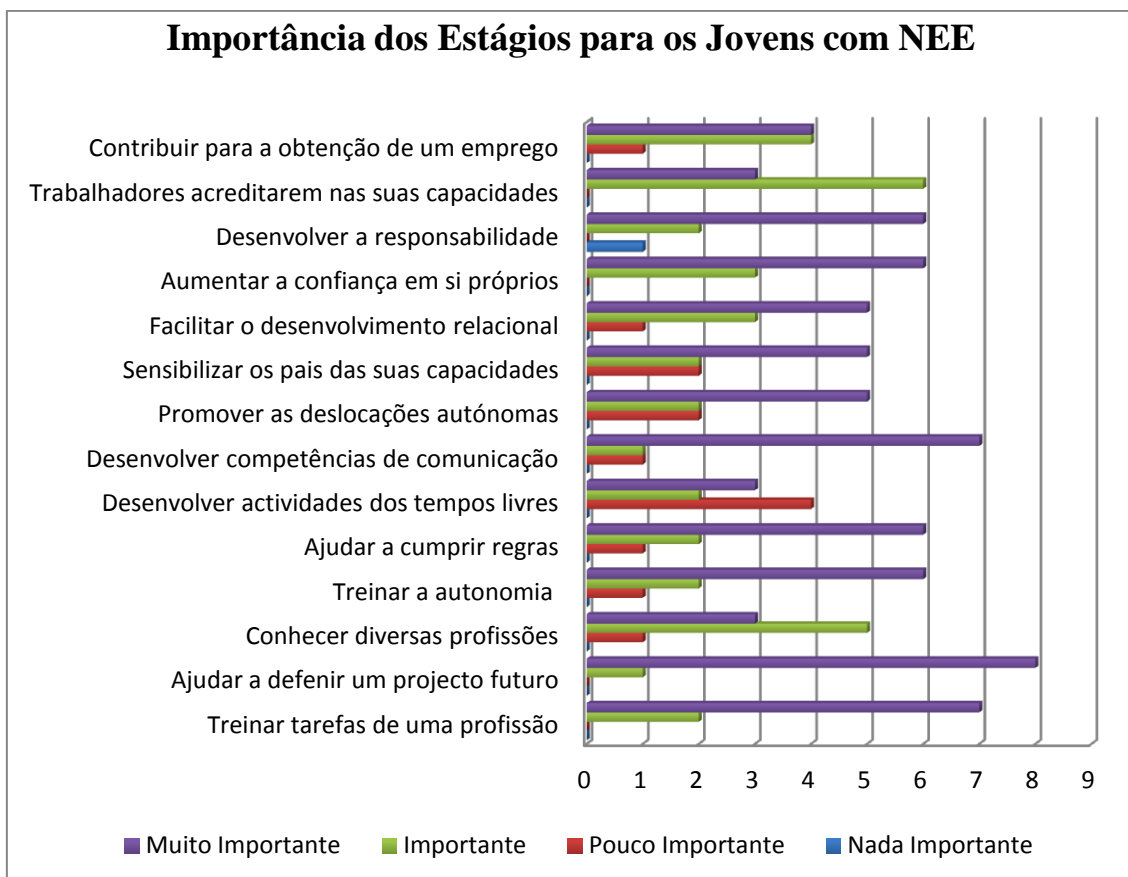


Gráfico 14 – A importância dos estágios laborais para os jovens com NEE, na opinião dos Alunos

Na opinião dos Alunos a grande importância dos estágios laborais residiu no seu contributo para ajudar a definir um projecto futuro (8- Muito Importante). Todavia assinalaram inúmeros contributos destes estágios, o treino de tarefas relacionadas com uma profissão e o desenvolvimento de competências de comunicação com os colegas de trabalho (7- Muito Importante) constituíram, também, para estes inquiridos inestimáveis mais-valias, tal como o treino da autonomia, o cumprimento de regras, o aumento da confiança em si próprios e o sentido de responsabilidade (6- Muito Importante).

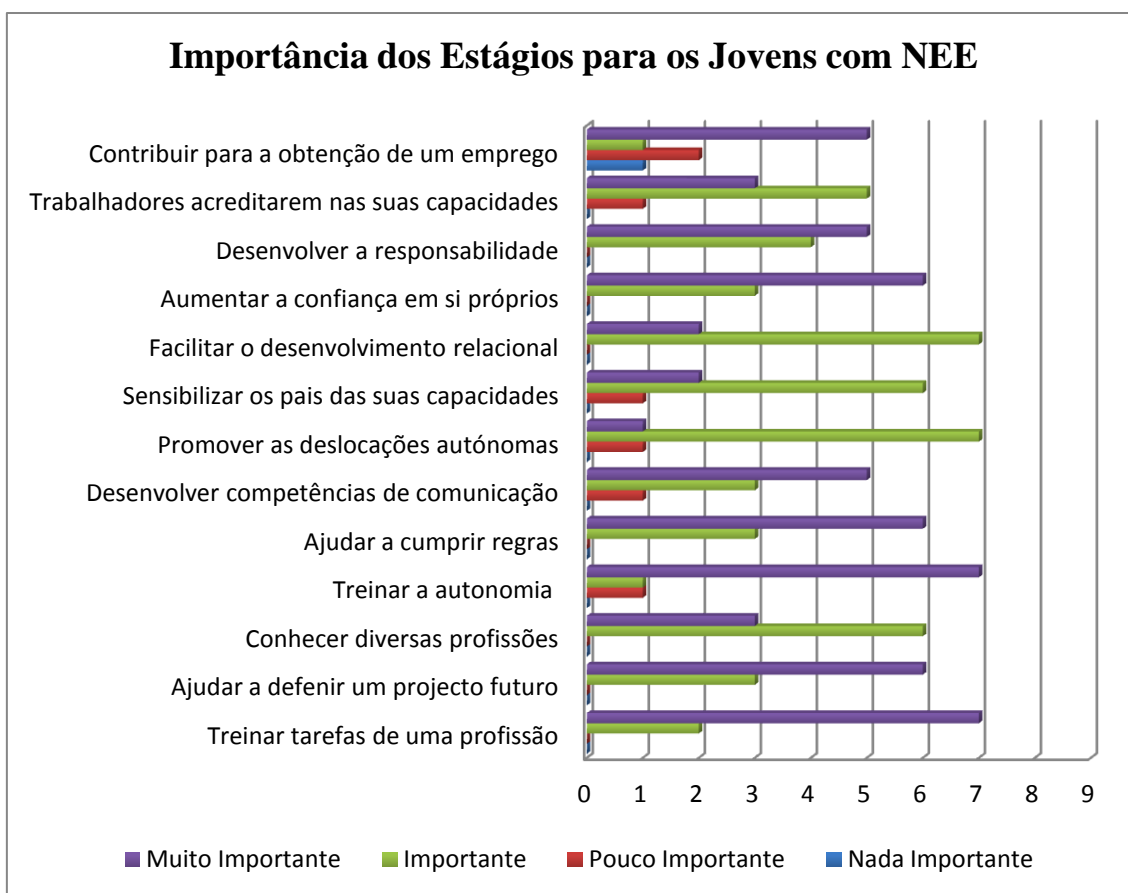


Gráfico 15 – A importância dos estágios laborais para os jovens com NEE, na opinião dos Encarregados de Educação

O treino de tarefas relacionadas com uma profissão e o treino da autonomia (7- Muito Importante) foram realçados, pelos Encarregados de Educação, como os aspectos mais significativos da importância dos estágios laborais. Frisaram, ainda, o precioso contributo dos estágios para ajudar os jovens com NEE a definir um projecto futuro, a cumprir regras e a aumentar a confiança em si próprios (6- Muito Importante), bem a desenvolver competências de comunicação, sentido de responsabilidade e ajudar na obtenção de um emprego (5- Muito Importante).

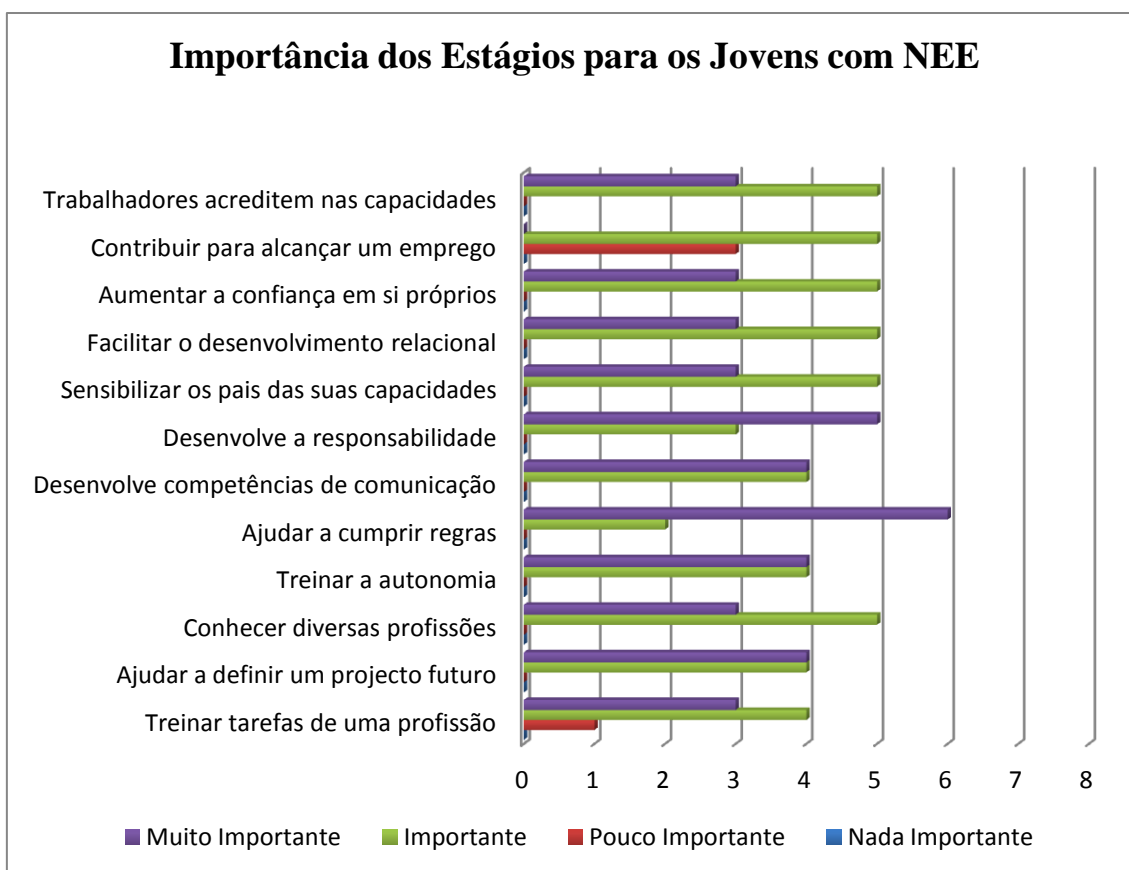


Gráfico 16 – A importância dos estágios laborais para os jovens com NEE, na opinião dos Responsáveis das Empresas/Instituições

Os Responsáveis das Empresas/Instituições valorizaram, especialmente, o contributo dos estágios para o cumprimento de regras por parte dos Alunos (6- Muito Importante), consideraram, também, que estes poderão contribuir para tornar os Alunos mais responsáveis (5- Muito Importante).

Os dados apresentados, curiosamente, revelaram-nos que a maioria dos aspectos sugeridos como contributos dos estágios para os jovens com NEE fora considerada, pelos inquiridos, Muito Importantes ou Importantes. Consequentemente, pudemos afirmar que foram inúmeros os grandes contributos desses estágios: ajudar a definir um projecto futuro, o treino de tarefas relacionadas com uma profissão, o desenvolvimento de competências de comunicação, o treino da autonomia, o cumprimento de regras, o aumento da confiança em si próprios e o sentido de responsabilidade.

Em seguimento da importância dos estágios, procurámos inventariar **as actividades desenvolvidas no âmbito do Processo de Transição dos Alunos com NEE.**

Actividades no âmbito do Processo de Transição	Professores de Educação Especial				Directores de Agrupamento/Escola			
	NI	PI	I	MI	NI	PI	I	MI
Experiências de treino laboral	0	0	1	4	0	0	1	2
Delinear um projecto para o futuro	0	1	1	3	0	0	3	0
Conhecer diversas profissões	0	0	2	3	0	0	2	1
Efectuar deslocações a pé e nos transportes	0	0	2	3	0	0	1	2
Actividades de integração na vida da Comunidade	0	0	0	5	0	0	2	1
Actividades de ocupação dos tempos livres	1	0	4	0	0	1	2	0
Competências sociais	0	0	0	5	0	0	3	0
Competências de comunicação com colegas	0	0	1	4	0	0	2	1
Competências académicas funcionais	0	0	0	5	1	0	2	0
Debater com os Pais a importância das actividades desenvolvidas em casa	0	0	1	4	0	0	2	1
Informar os Pais das possibilidades profissionais	0	0	1	4	0	0	3	0
Debater com os Pais e o Aluno as actividades profissionais	0	0	1	4	0	0	2	1
Tarefas de responsabilidade na Escola e em casa	0	0	0	5	0	0	1	2
Contacto entre Pais com problemas semelhantes	0	0	4	1	0	0	2	1
Visitar locais de interesse para futuro profissional	0	0	1	4	0	0	3	0
Reuniões com serviços oficiais ou privados	0	0	3	2	0	0	3	0
Hábitos de trabalho	0	0	1	4	0	0	2	1
Incentivar o Aluno a tomar decisões	0	0	1	4	0	0	2	1
MI- Muito Importante I- Importante PI- Pouco Importante NI- Nada Importante								

Tabela 12 – Actividades desenvolvidas no âmbito do Processo de Transição, segundo os Professores de Educação Especial e os Directores de Agrupamento/Escola

Na perspectiva de todos os Professores de Educação Especial inquiridos, as actividades mais valorizadas para desenvolver no âmbito do Processo de Transição foram dirigidas directamente ao Aluno: as actividades de integração na vida da comunidade, as competências sociais, as competências académicas funcionais e as tarefas de responsabilidade na Escola e em casa (5- Muito Importante).

Os Directores de Agrupamento/Escola não manifestaram uma opinião tão homogénea, mas valorizaram, igualmente, as actividades direccionadas para o Aluno: as experiências de treino laboral, as deslocações a pé e nos transportes e as tarefas de responsabilidade na Escola e em casa (2- Muito Importante).

Estes dados permitiram afirmar, primeiro, que praticamente todas as sugestões de actividades a desenvolver no âmbito do Processo de Transição foram consideradas pelos inquiridos Muito Importante ou Importante. Em segundo lugar, as actividades mais valorizadas destinaram-se ao Aluno, no cômputo geral foram: as tarefas de responsabilidade na Escola e em casa (7- Muito Importante), as actividades de integração na vida da Comunidade e as experiências de treino laboral (6- Muito Importante).

Foi solicitado que indicassem **as competências desenvolvidas nos estágios laborais pelos Alunos com NEE**.

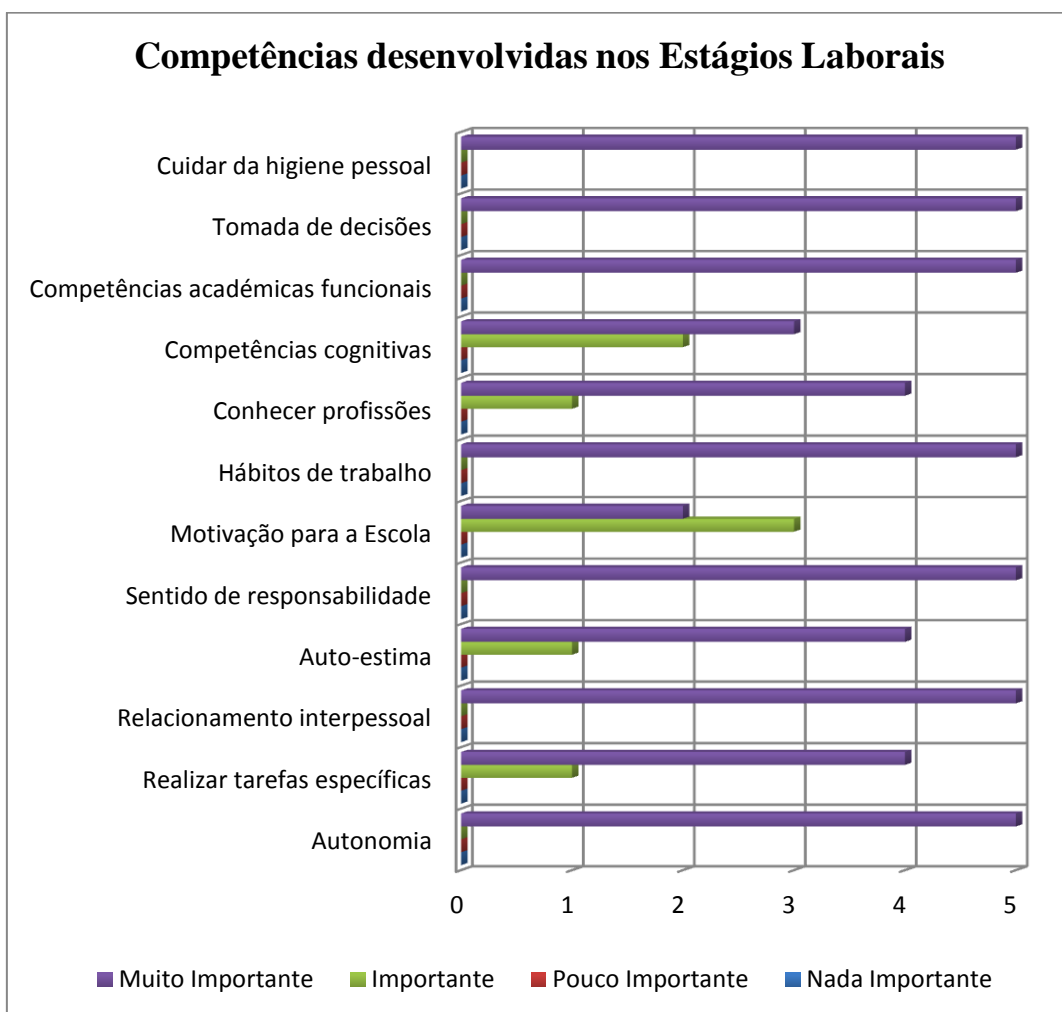


Gráfico 17 - Competências desenvolvidas nos estágios laborais pelos Alunos com NEE, na opinião dos Professores de Educação Especial

Todas as competências apresentadas foram consideradas Muito Importantes ou Importantes por todos os Professores inquiridos. Todavia foi possível destacarmos as seguintes competências a desenvolver nos estágios laborais pelos Alunos com NEE: autonomia, relacionamento interpessoal, sentido de responsabilidade, hábitos de trabalho, competências académicas funcionais, tomada de decisões e cuidar da higiene pessoal (5- Muito Importante).

Procurámos conhecer o **conteúdo da Certificação específica para os Alunos que desenvolveram um Processo de Transição.**

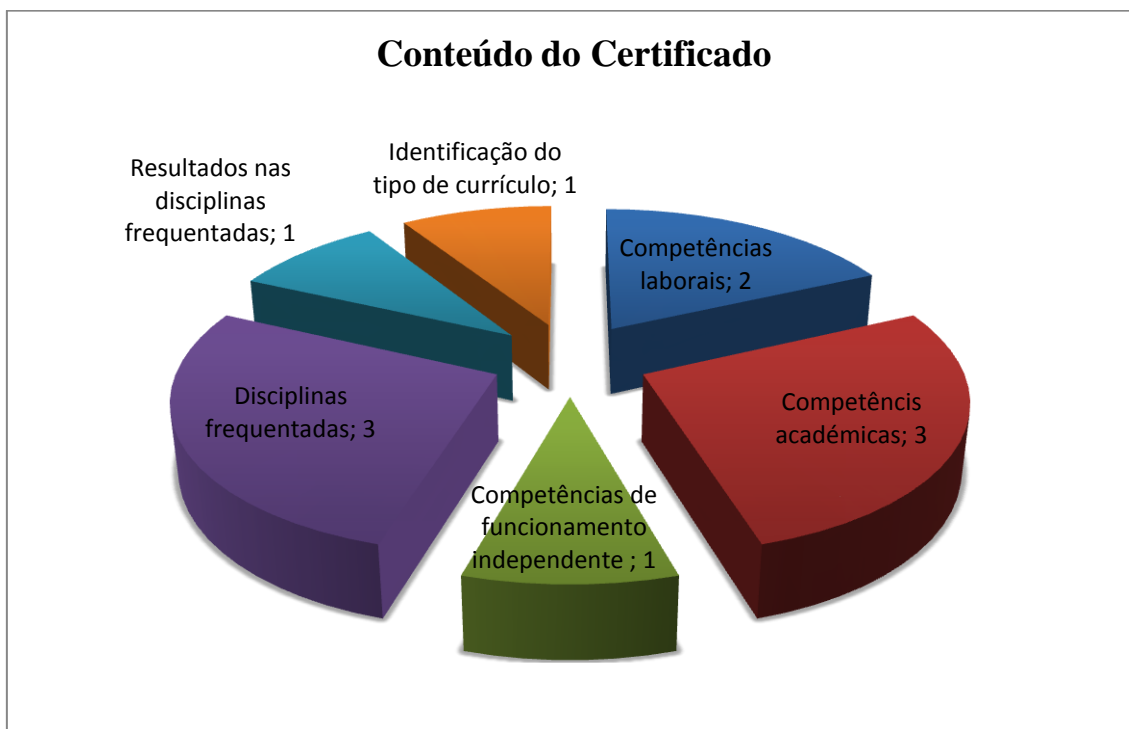


Gráfico 18 - Conteúdo do Certificado dos Alunos que desenvolveram um PIT, segundo os Directores de Agrupamento/Escola

Todas as Escolas inquiridas afirmaram efectuar uma certificação específica dos Alunos com NEE que desenvolveram um Processo de Transição. Todos esses certificados contemplaram as competências académicas adquiridas pelo Aluno no seu percurso educativo (3) e as disciplinas que frequentaram (3), as competências laborais foram, também, muitas vezes mencionadas (2).

Esta questão visou perceber a percepção dos inquiridos no que diz respeito às possibilidades mais adequadas para os jovens com NEE que realizaram estágios laborais após a saída da Escola.

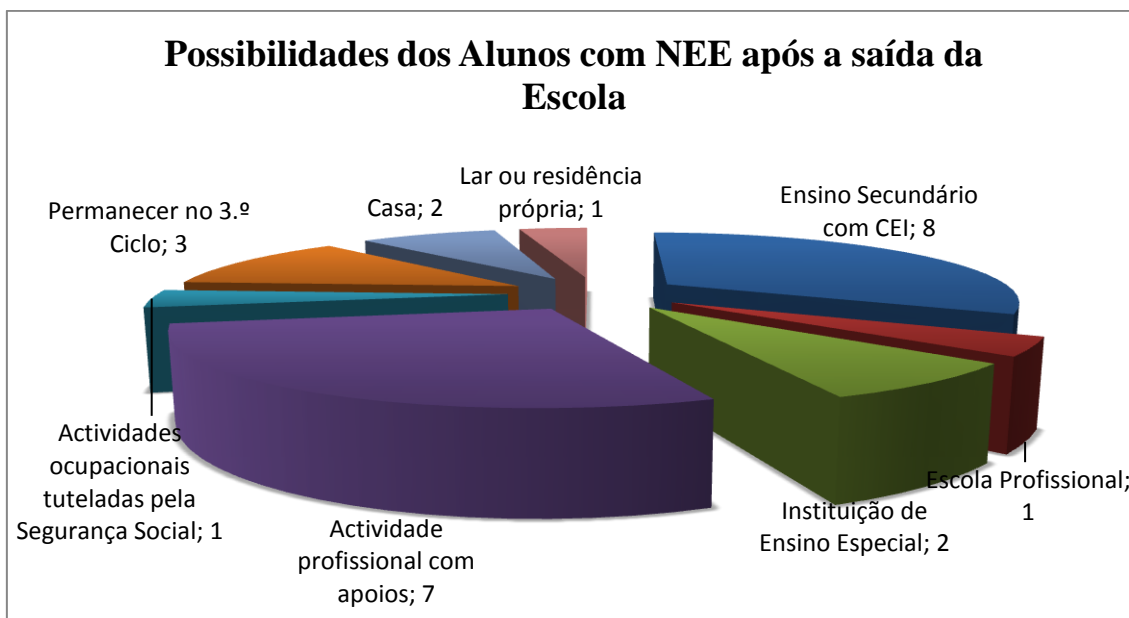


Gráfico 19 – Possibilidades Alunos com NEE após a saída da Escola, na opinião dos Alunos

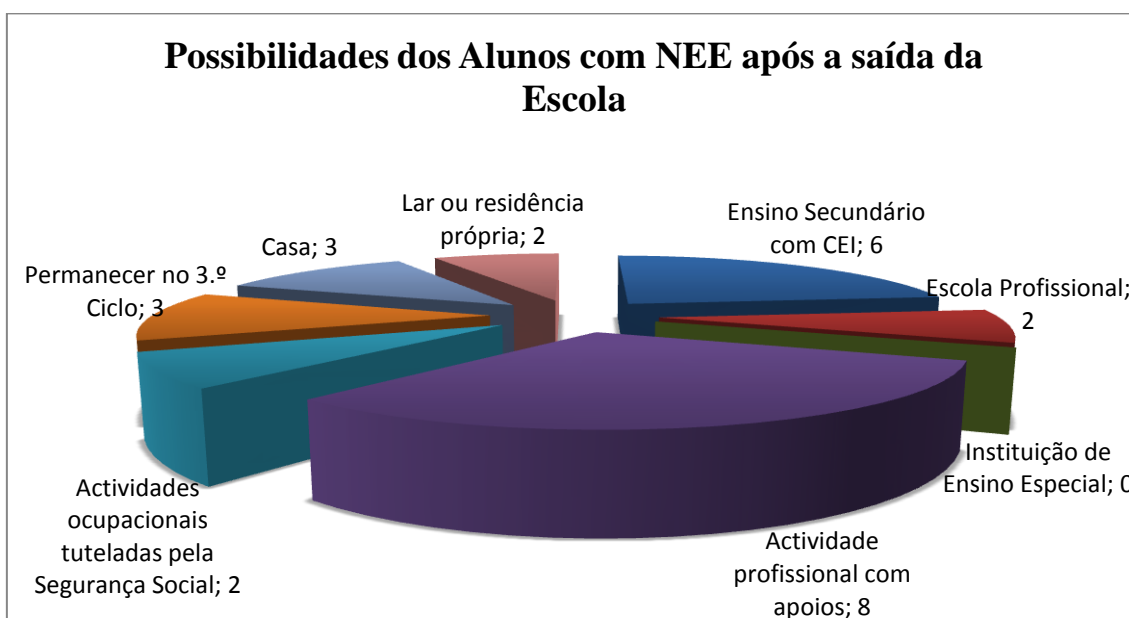


Gráfico 20 – Possibilidades Alunos com NEE após a saída da Escola, na opinião dos Encarregados de Educação

Verificámos uma opinião consensual entre os Alunos e os Encarregados de Educação. Ambos consideraram com convicção que os Alunos com NEE, após realizarem estágios laborais e concluírem o 3.º Ciclo, deverão transitar para o Ensino Secundário com CEI - Currículo Especifico Individual (14) ou ingressar, logo que possível, numa actividade profissional com apoios (15).

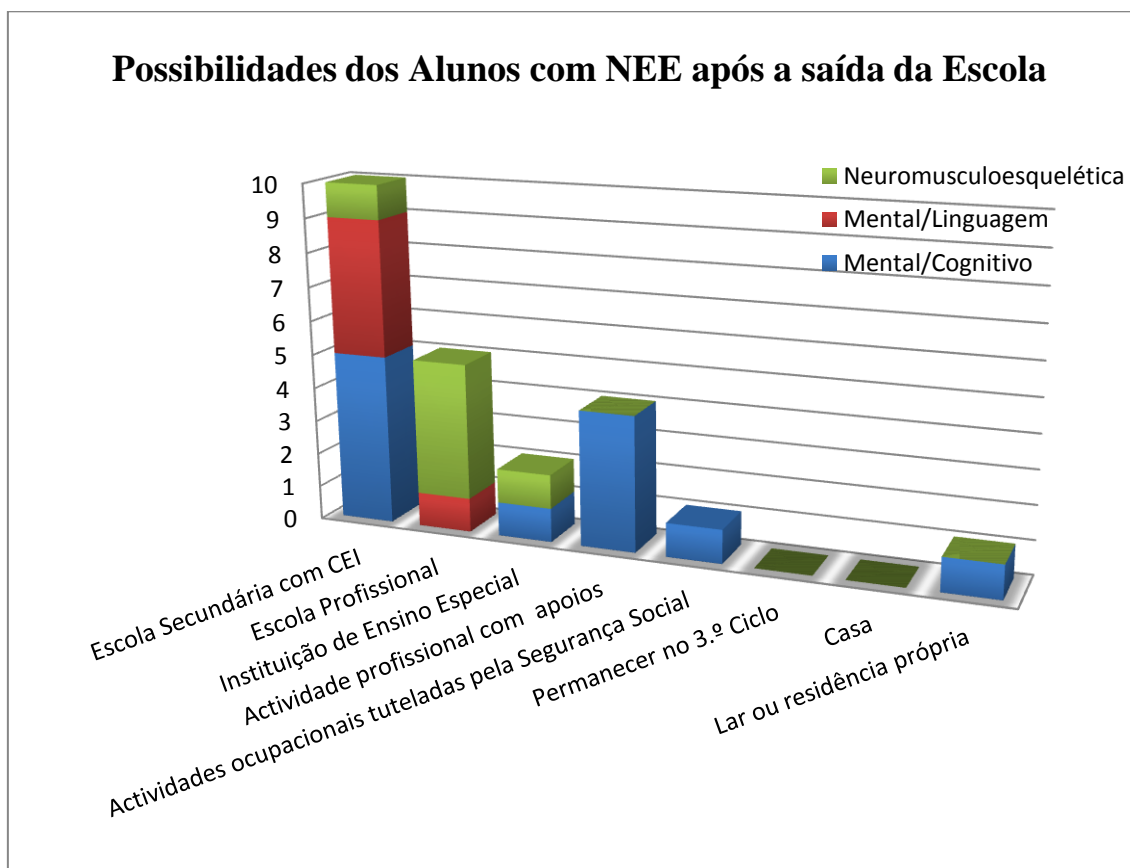


Gráfico 21 - Possibilidades mais adequadas após a saída da Escola para os Alunos com diferentes tipos de NEE, segundo os Professores de Educação Especial

A maioria dos Professores defendeu que os Alunos com NEE, com a problemática Mental - Cognitivo e Linguagem, após realizarem estágios laborais e concluírem o 3.º Ciclo deverão transitar para o Ensino Secundário com Currículo Especifico Individual (9). Contudo os Alunos com NEE com a problemática Mental/Cognitivo poderão, igualmente, optar por ingressar numa actividade profissional com apoios (4); ao passo que os Alunos de tipologia neuromusculoesquelética deverão optar por ingressar numa Escola Profissional (4). Permanecer no 3.º Ciclo ou ficar em casa não foram consideradas, pelos inquiridos, saídas validas para estes Alunos.

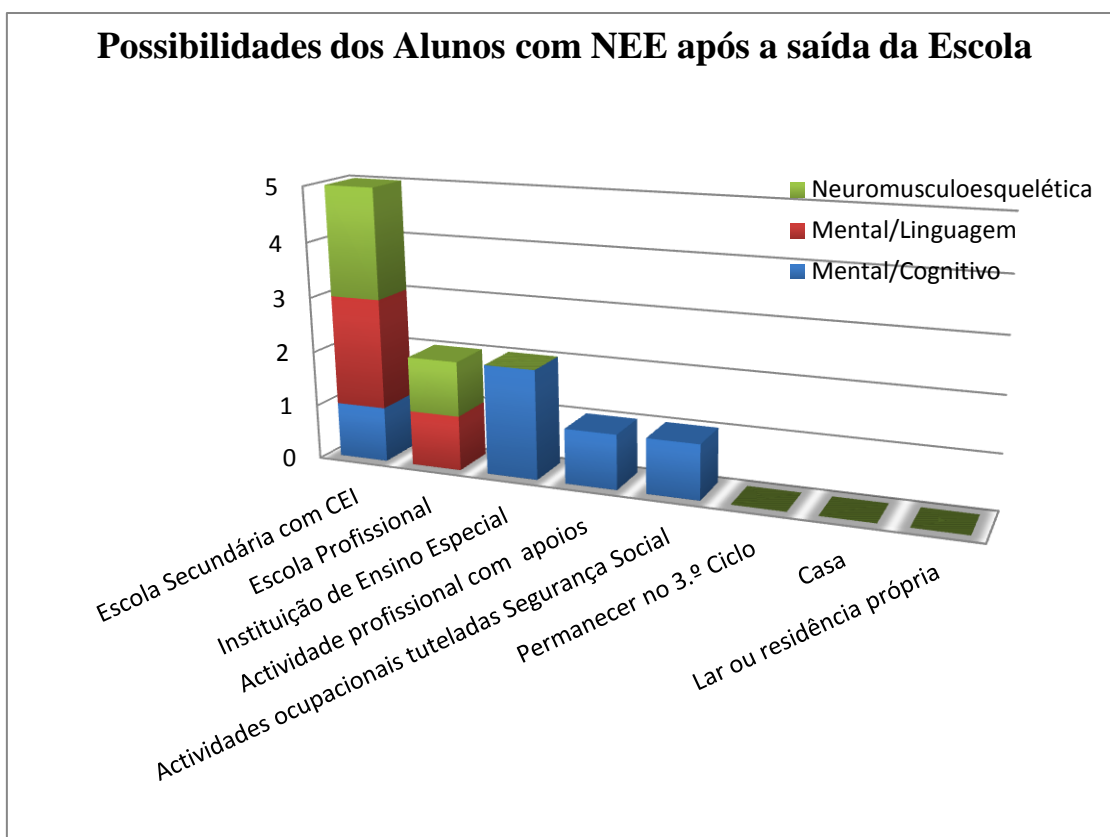


Gráfico 22 - Possibilidades mais adequadas após a saída da Escola para os Alunos com diferentes tipos de NEE, segundo os Directores de Agrupamento/Escola

Os Directores, expressaram opinião idêntica à dos restantes inquiridos, contemplaram a transição para o Ensino Secundário com Currículo Específico Individual (5) como a opção mais propícia para os Alunos de vários tipos de NEE, após realizarem estágios laborais e concluírem o 3.º Ciclo. Porém, no caso da problemática Mental/Cognitiva afirmaram, também, ser apropriado ingressar numa Instituição de Ensino Especial (2). Permanecer no 3.º Ciclo, ficar em casa ou ingressar num lar ou residência específica não foram consideradas, pelos Directores, saídas viáveis para estes Alunos.

Perante os resultados pudemos constatar que as opiniões convergiram para a transição para o Ensino Secundário com Currículo Específico Individual (29) e as actividades profissionais com apoios (20) como as saídas mais adequadas para os Alunos com vários tipos de NEE, estágios laborais realizados e conclusão do 3.º Ciclo. Todas as outras propostas apresentadas foram consideradas pouco importantes: Escola Profissional, Instituição de Ensino Especial, actividades ocupacionais tuteladas pela Segurança Social, permanecer no 3.º Ciclo, em casa ou num lar/residência específica.

Opinião e Opções de Mudança

A primeira pergunta colocada no âmbito deste grupo de questões consistiu em indagar, junto de todos os elementos do grupo de estudo, **se existem dificuldades na Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar.**

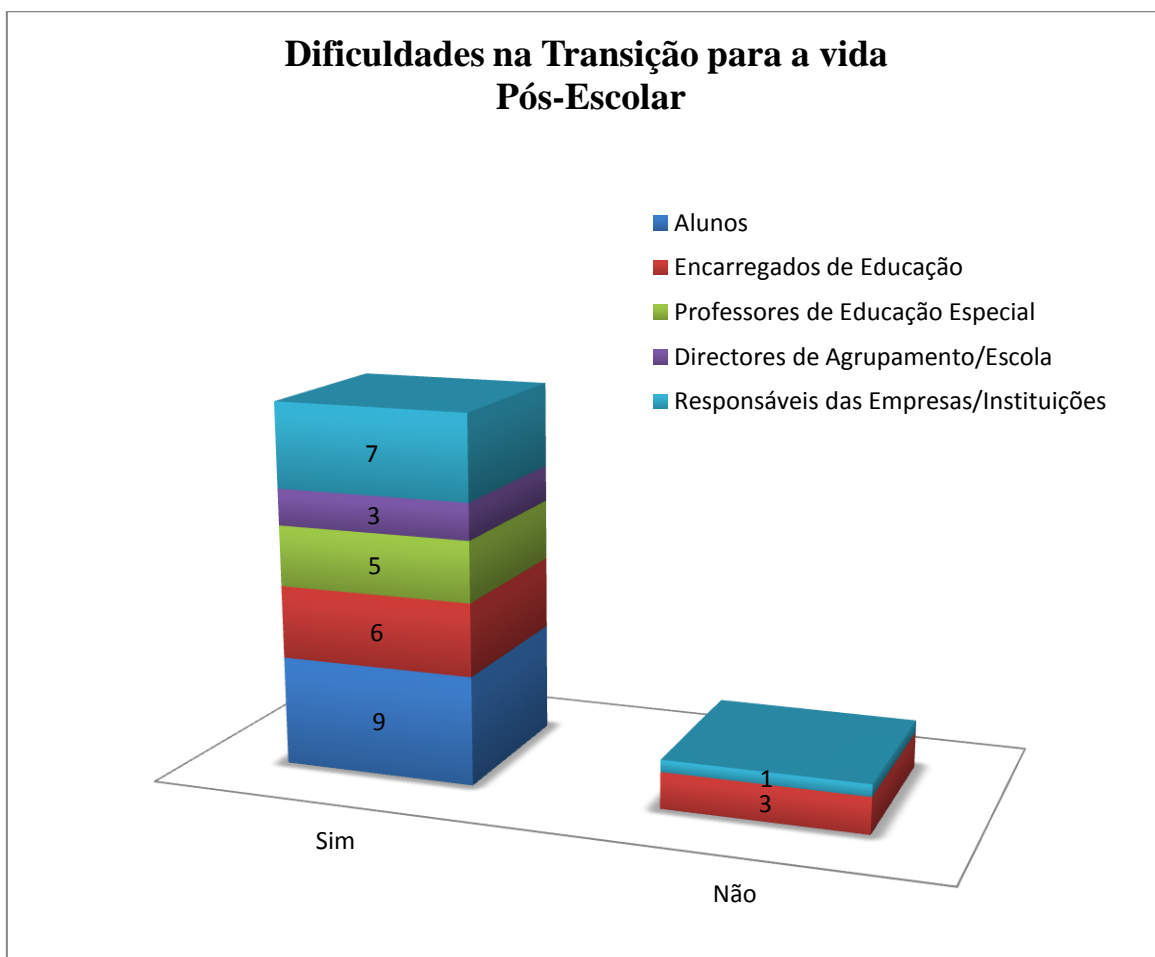


Gráfico 23 – Dificuldades na Transição para a Vida Pós-Escolar

Dos 34 inquiridos, 30 consideraram que existem dificuldades na Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar, somente 3 Encarregados de Educação e 1 Responsável da Empresa/Instituição afirmaram não encontrar dificuldades.

Seguiu-se a **identificação e a importância das dificuldades sentidas no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.**

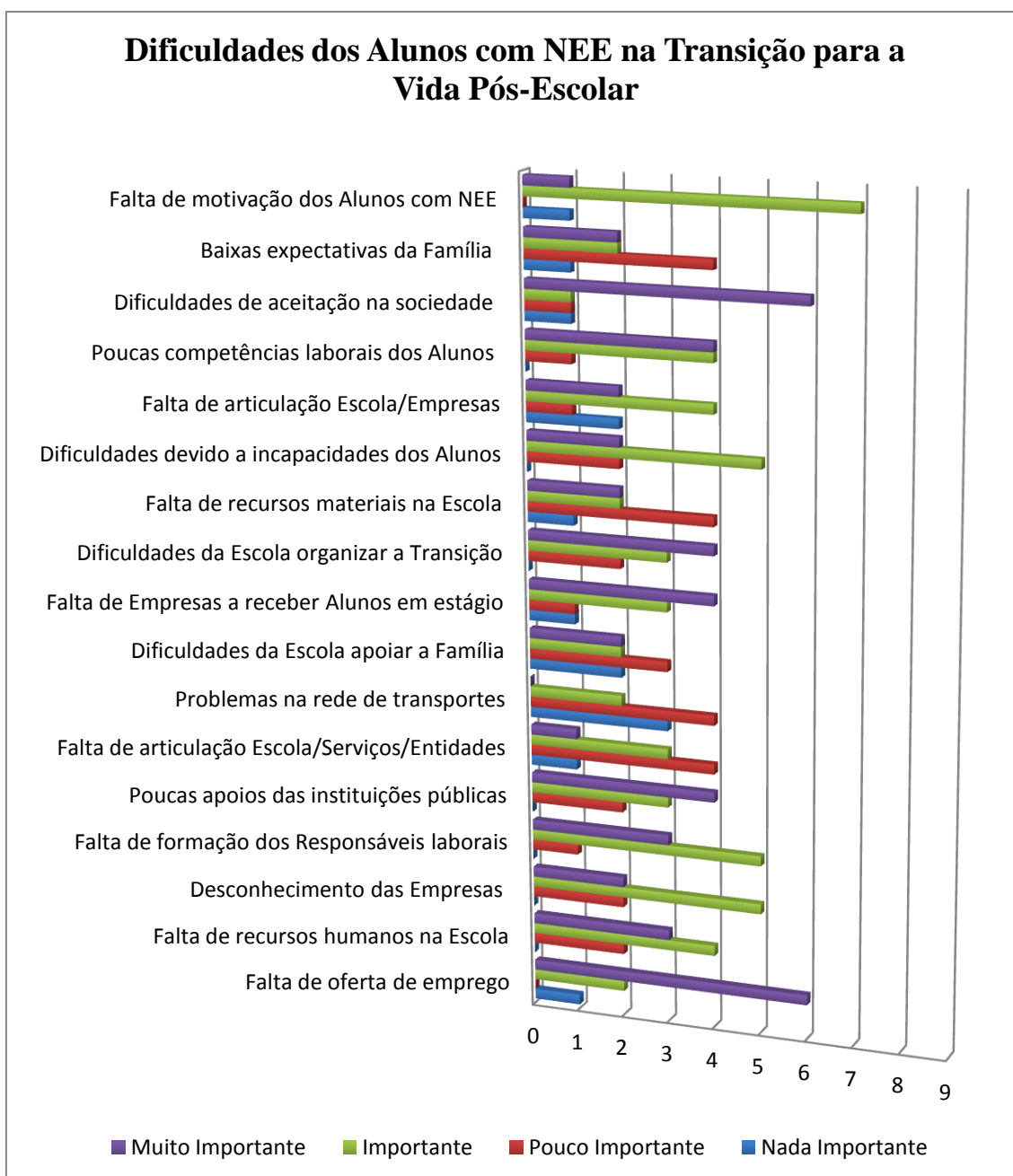


Gráfico 24 – Dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar, segundo os Alunos

Os Alunos destacaram, como principais dificuldades no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, a falta de oferta de emprego e as dificuldades em a sociedade aceitar as pessoas com NEE (6- Muito Importante), a falta de motivação dos Alunos com NEE, também, foi muito indicada (7- Importante).

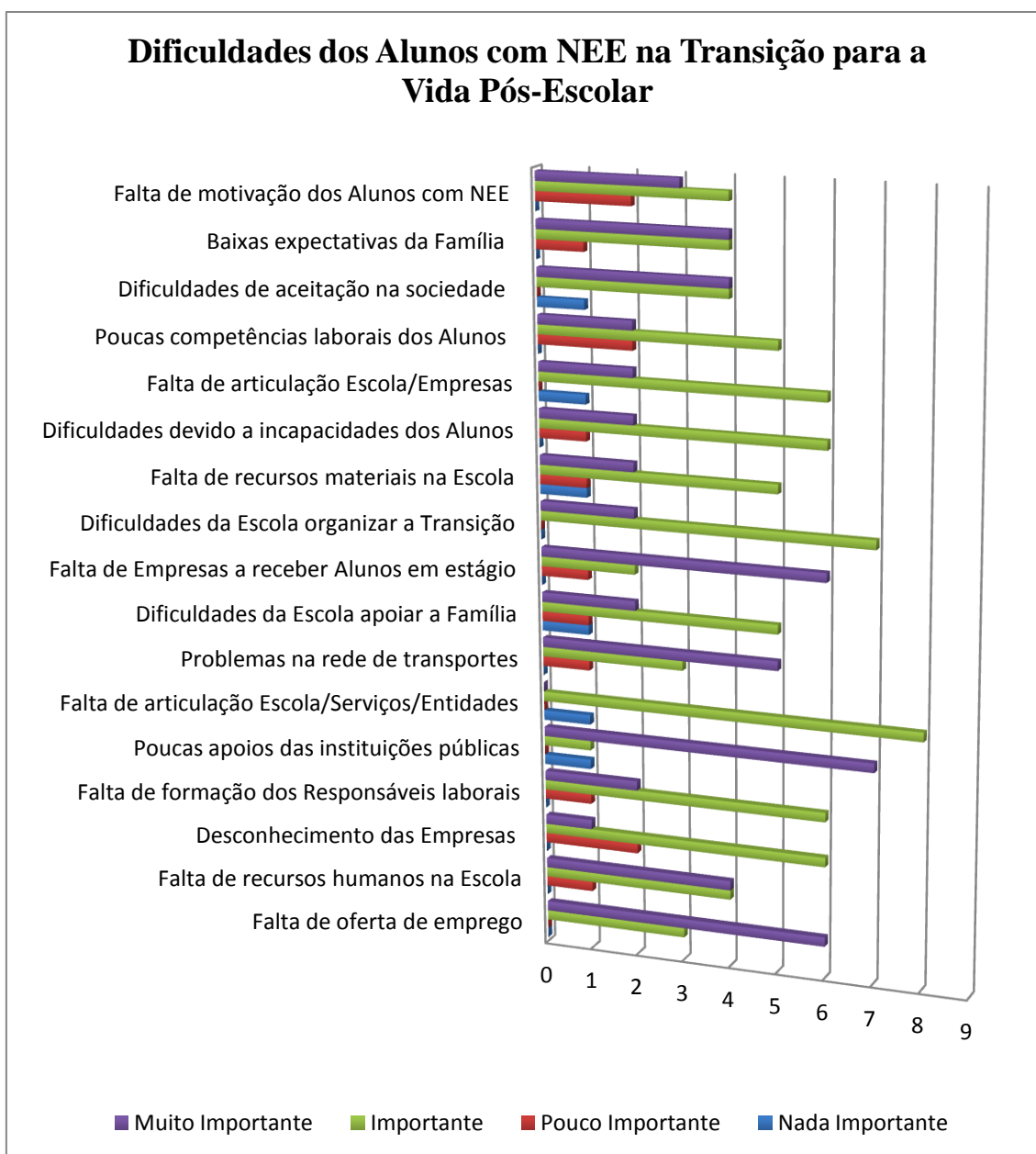


Gráfico 25 – Dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar, segundo os Encarregados de Educação

Na opinião dos Encarregados de Educação as maiores dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar prenderam-se com os poucos apoios das instituições públicas (7-Muito Importante), a falta de oferta de emprego e a falta de Empresas a receber Alunos para estágio laboral (6-Muito Importante). A falta de articulação entre a Escola/serviços/entidades (8- Importante) e as dificuldades da Escola em organizar programas de Transição (7-Importante) foram, também, dificuldades muito assinaladas.

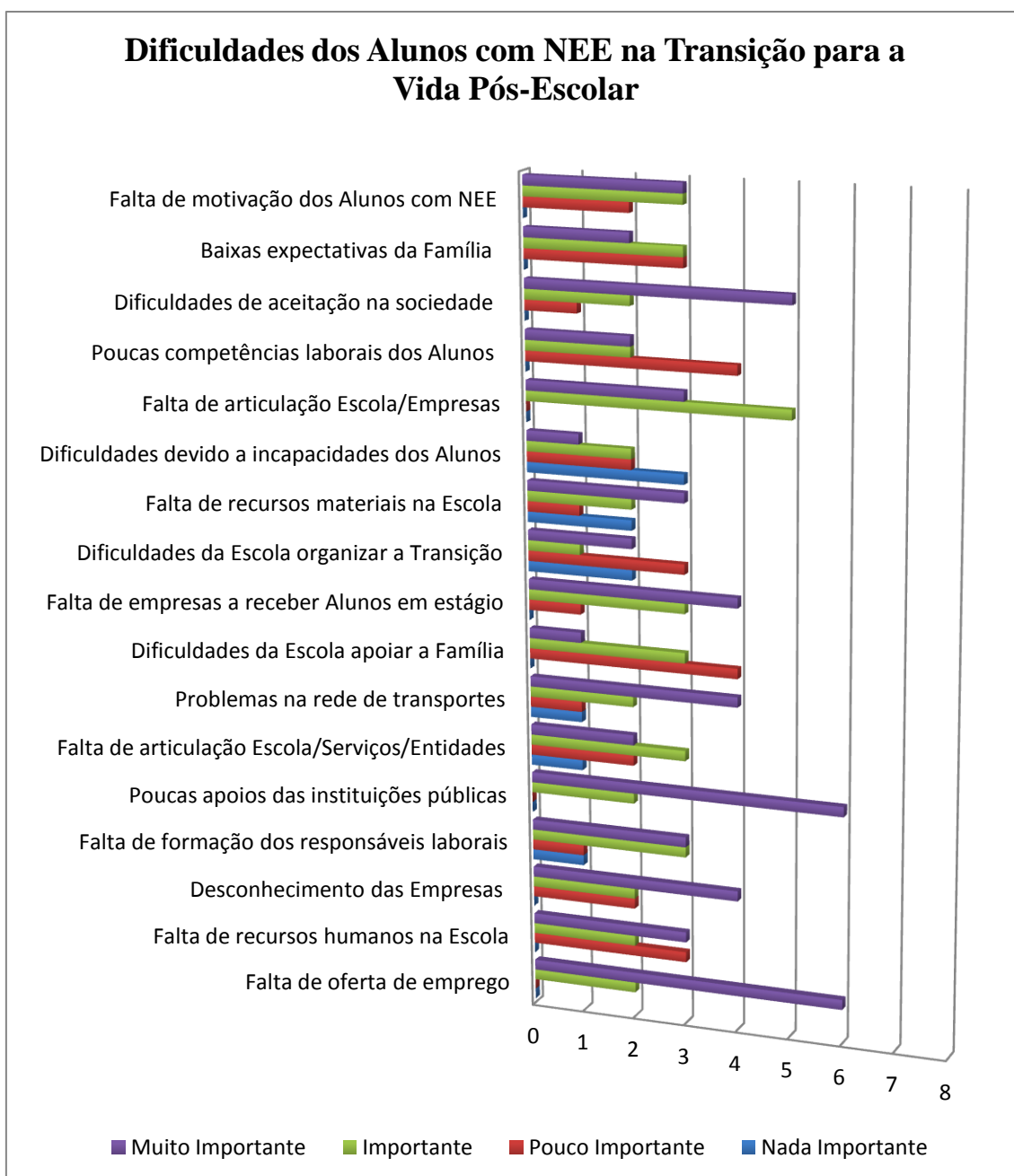


Gráfico 26 – Dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar, segundo os Responsáveis das Empresas/Instituições

Na perspectiva dos Responsáveis das Empresas/Instituições as maiores dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar prenderam-se com a falta de oferta de emprego e os poucos apoios das Instituições públicas (6-Muito Importante) e, ainda, as dificuldades em a sociedade aceitar as pessoas com NEE (5- Muito Importante).

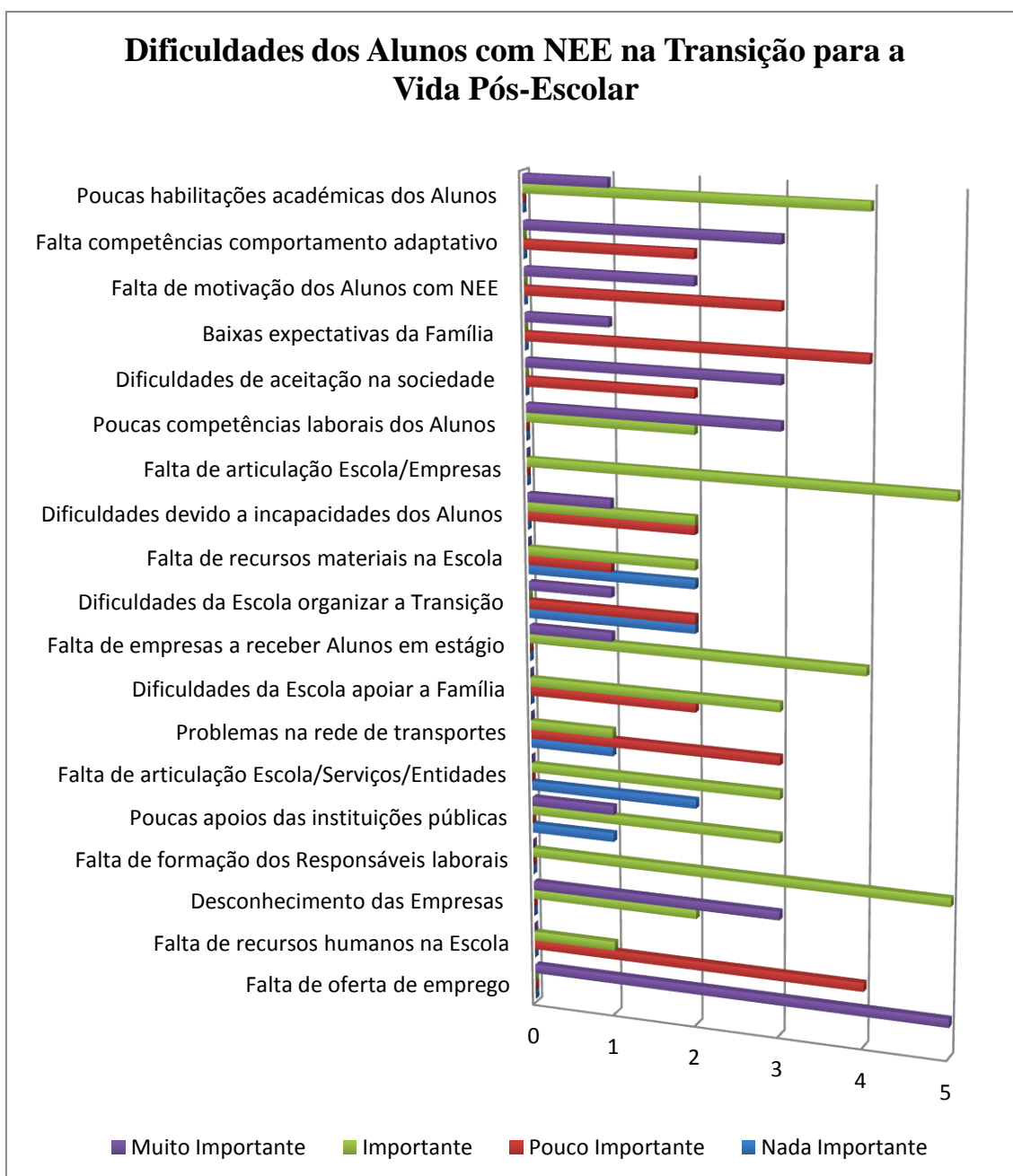


Gráfico 27 – Dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar, segundo os Professores de Educação Especial

Todos os Professores de Educação Especial indicaram a falta de oferta de emprego como a maior dificuldade na Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE (5- Muito Importante). A falta de formação dos Responsáveis laborais e a falta de articulação entre a Escola e as Empresas foram entraves, igualmente, destacados por todos os Professores (5- Importante).

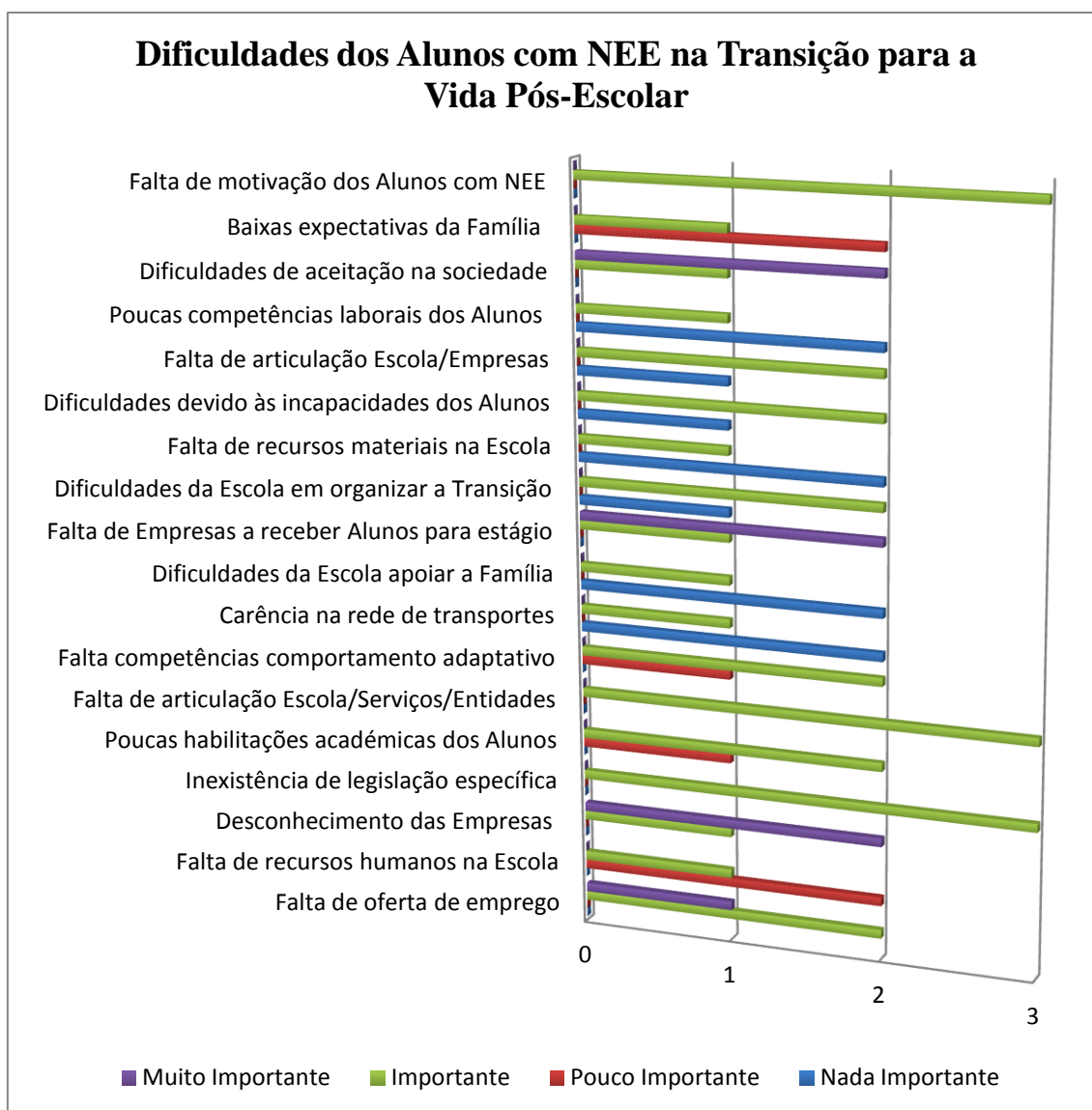


Gráfico 28 – Dificuldades dos Alunos com NEE na Transição para a Vida Pós-Escolar, segundo os Directores de Agrupamento/Escola

No parecer dos Directores de Agrupamento/Escola as maiores dificuldades ao Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar consistiram no desconhecimento por parte das Empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE, na falta de Empresas a receber Alunos para estágio, nas dificuldades em a sociedade aceitar as pessoas com NEE (2- Muito Importante) e na falta de oferta de emprego (1- Muito Importante). Os três Directores foram, ainda, unânimes em considerar a inexistência de Legislação específica, a falta de articulação Escola/Serviços/Entidades e a falta de motivação dos Alunos com NEE como importantes obstáculos a este Processo (3- Importante).

Em suma, a maioria dos inquiridos apontou a falta de oferta de emprego como a maior dificuldade no Processo de Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar (24- Muito Importante). Foi, ainda, atribuída grande importância às dificuldades em a sociedade aceitar as pessoas com NEE, à falta de Empresas a receber Alunos para estágio laboral, aos poucos apoios disponibilizados pelas instituições públicas e ao desconhecimento por parte das Empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE (20, 17, 18 e 12- Muito Importante).

Prosseguimos com uma outra questão, dirigida somente aos Professores de Educação Especial e aos Directores de Agrupamento/Escola, que pretendeu averiguar **se a Legislação existente sobre Transição e, especificamente, sobre experiências laborais em espaços da Comunidade era considerada suficiente e adequada.**

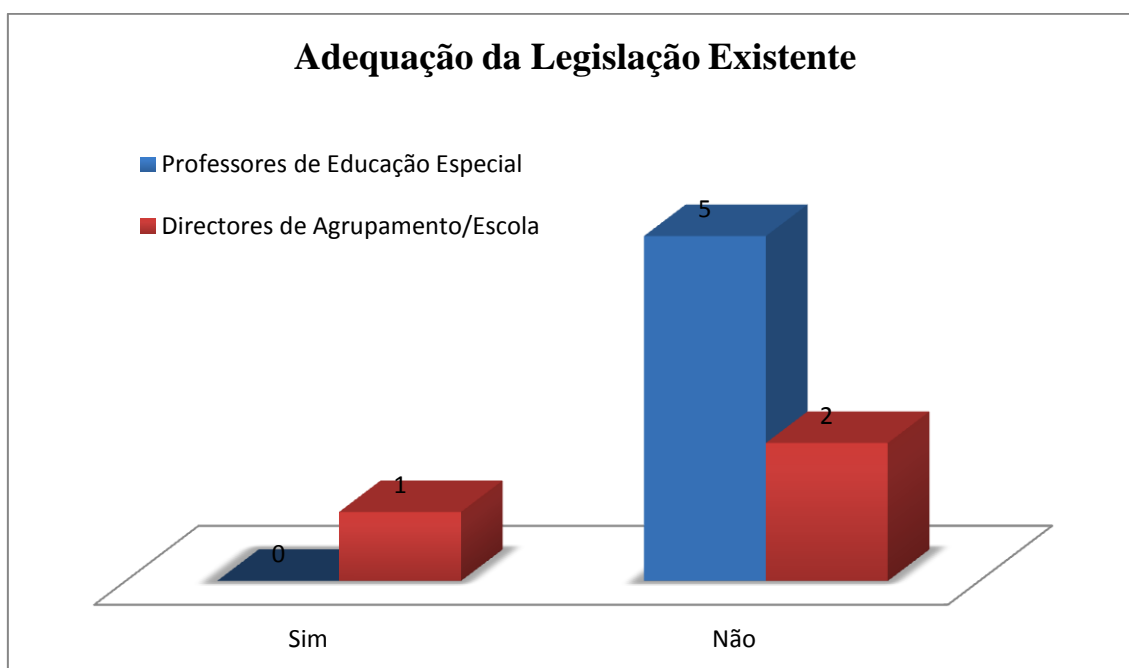


Gráfico 29 – Adequação da Legislação existente às experiências laborais

A grande maioria dos inquiridos manifestou uma opinião negativa, considerando insuficiente a Legislação vigente (7- Não), só um Director concordou com os aspectos contemplados na Legislação existente.

Foram solicitadas sugestões de **aspectos a consagrar na Legislação** que contribuíssem para o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar. Quer os Professores quer os Directores indicaram como grande prioridade a definição de Legislação que incentive as Empresas a aceitar os Alunos com NEE (4- professores e 2- Directores) e de Legislação que promova as parcerias (3- Professores e 1- Director).



Gráfico 30 – Aspectos a consagrar em Lei, na opinião dos Professores de Educação Especial



Gráfico 31 – Aspectos a consagrar em Lei, na opinião dos Directores de Agrupamento/Escola

Por último, colocámos uma questão que pretendeu inventariar os **factores que poderão facilitar/melhorar o Processo de Transição**, constituindo estas propostas sugestões de mudança.

Factores Facilitadores do Processo de Transição	Alunos				Encarregados de Educação				Responsáveis das Empresas/ Instituições			
	NI	PI	I	MI	NI	PI	I	MI	NI	PI	I	MI
Mais recursos financeiros e humanos	0	1	3	5	0	0	4	5	1	0	4	3
Sensibilizar as Empresas para as pessoas com NEE	1	0	5	3	0	0	4	5	0	1	2	5
Apoio do Centro de Emprego e Formação Profissional	0	0	6	3	0	0	2	7	0	0	3	5
Maior comunicação Escola/Famílias/Empresas	0	2	4	3	0	1	5	3	0	0	5	3
Alunos frequentarem mais tempo o estágio	0	1	1	7	0	0	6	3	0	2	3	3
Escola fornecer mais informações do Aluno	0	1	5	3	0	1	6	2	0	2	5	1
Incentivos económicos às Empresas	2	1	2	4	0	0	6	3	0	0	6	2
Renumeração do estágio	1	1	1	6	0	1	5	3	1	3	4	0
Visita regular dos Pais aos locais de estágio	2	2	4	1	0	1	6	2	0	3	3	2
Maior acompanhamento dos técnicos da Escola	0	2	5	2	0	1	4	4	0	1	4	3
Muitas e diversificadas experiências laborais	1	1	5	2	0	0	4	5	0	2	4	2
Maior disponibilidade do responsável no local do estágio	1	2	1	5	0	0	7	2	0	1	6	1
Maior receptividade dos organismos públicos	0	2	3	4	0	0	2	7	0	3	4	1
MI- Muito Importante I- Importante PI- Pouco Importante NI- Nada Importante												

Tabela 13 – Factores facilitadores do Processo de Transição, segundo os Alunos, os Encarregados de Educação e os Responsáveis das Empresas/Instituições

No que diz respeito aos aspectos facilitadores do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, os Alunos deram especial relevo à necessidade de frequentarem durante mais tempo o estágio (7- Muito Importante) e de este ser renumerado (6- Muito Importante).

Por sua vez os Encarregados de Educação destacaram o apoio do Centro de Emprego e Formação Profissional e a maior receptividade dos organismos públicos (7- Muito Importante), bem como a maior disponibilidade do Responsável no local do estágio (7- Importante).

Por último, os Responsáveis das Empresas/Instituições consideraram muito importante sensibilizar as Empresas para as pessoas com NEE e o apoio do Centro de Emprego e Formação Profissional (5- Muito Importante). Distinguiram, ainda, os incentivos económicos às Empresas e a maior disponibilidade do Responsável no local do estágio (6- Importante) como factores que poderão contribuir para melhorar o Processo de Transição.

Com os resultados verificados, podemos referir que a grande maioria dos inquiridos propôs a criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional (15- Muito Importante) como um meio para facilitar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE. Mais recursos financeiros e humanos, sensibilizar as Empresas para as pessoas com NEE, os Alunos frequentarem durante mais tempo o estágio (13- Muito Importante) e a maior receptividade dos organismos públicos (12- Muito Importante) foram, também, factores amplamente assinalados pelos inquiridos.

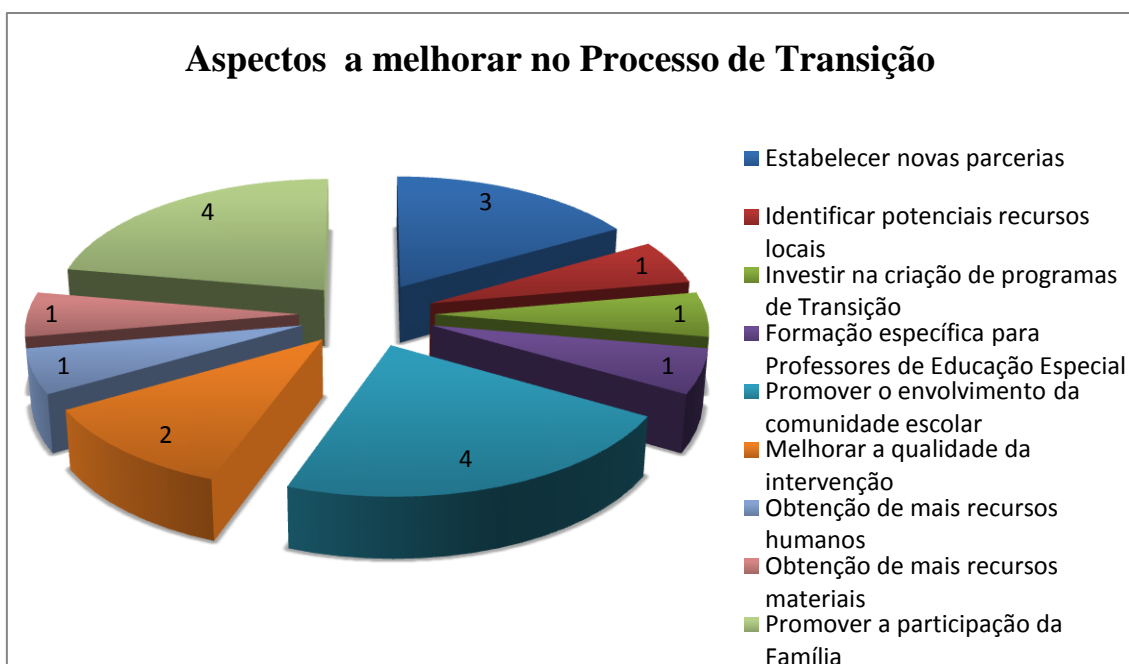


Gráfico 32 – Aspectos a melhorar no Processo de Transição, segundo os Professores de Educação Especial

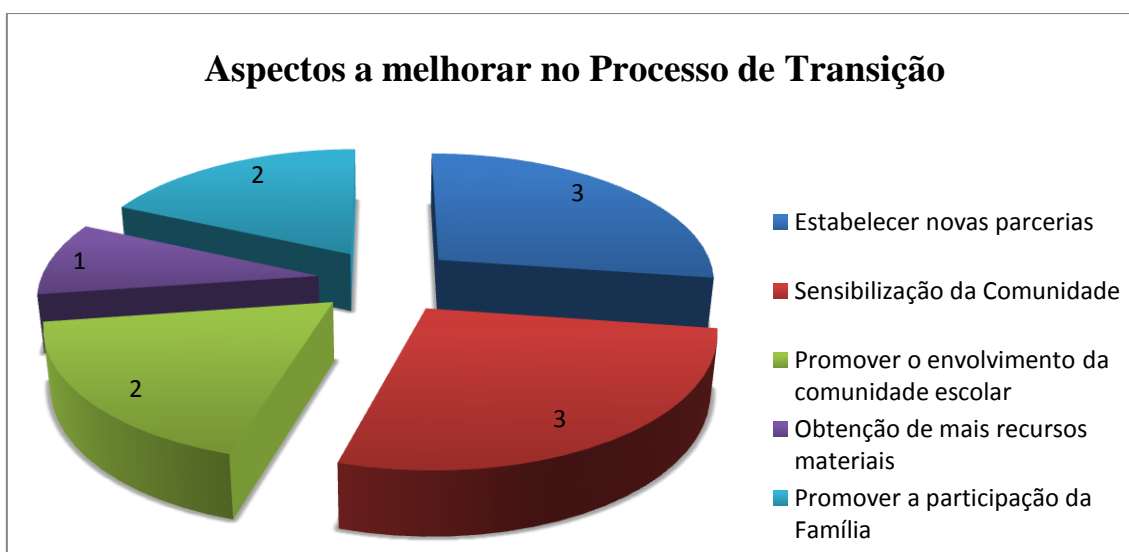


Gráfico 33 – Aspectos a melhorar no Processo de Transição, segundo os Directores de Agrupamento/Escola

Quanto aos aspectos em que a Escola pensou poder melhorar verificámos uma elevada incidência em promover o envolvimento da comunidade escolar e em promover a participação da Família (4- Professores e 2- Directores), tal como em estabelecer novas parcerias (3- Professores e 3- Directores) e sensibilizar a Comunidade (3- Directores).

Discussão dos Resultados

Foi objectivo deste estudo, conhecer a forma como se desenvolve o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, dos Alunos com NEE no Concelho de Rio Maior, com o intuito de contribuir para determinar os factores indispensáveis ao desenvolvimento adequado dos mesmos, para tal definimos objectivos e a partir destes formulámos um conjunto de questões orientadoras para esta investigação. Neste sentido, passámos, em seguida, a apresentar e a discutir os resultados obtidos em relação a cada uma das questões orientadoras.

1- As opiniões são concordantes entre os intervenientes no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar relativamente à avaliação, à coordenação e à monitorização do Processo de Transição?

Os principais intervenientes no Processo de Transição consideraram que os Professores de Educação Especial foram os protagonistas deste Processo, tanto ao nível da avaliação como da intervenção, detiveram a responsabilidade em coordenar este Processo e, ainda constituíram o principal contacto para obter e partilhar informações relativas aos estágios laborais dos Alunos com NEE. Os Alunos, os Encarregados de Educação e os Técnicos das Empresas desempenharam, também, uma acção importante no Processo de Transição.

Estes resultados estão em concordância com as propostas de vários investigadores:

- Capucha (2008, p. 30) «*O Plano Individual de Transição é elaborado pela equipa responsável pelo Programa Educativo Individual, em conjunto com o jovem, a família e os outros profissionais, nomeadamente das áreas da Segurança Social e serviços de emprego e formação profissional*».

- Bénard da Costa (2010, p. 46) e Mendes (2010, p. 118) consideraram que para operacionalizar o Plano Individual de Transição, é necessário definir uma equipa multipluridisciplinar que deverá articular o seu trabalho com as Famílias dos Alunos e com o próprio Aluno.

«*A necessidade de os pais interagirem com os professores e vice-versa baseia-se na convicção da importância da partilha de responsabilidades, informação, poder de decisão (...) Um processo que é um dos principais factores de sucesso e o que melhor se correlaciona com ganhos futuros*» (Colôa, 1996, p. 83). A participação dos pais na Escola e mais concretamente no Plano Individual de

Transição está consagrada na Legislação portuguesa no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

No entanto os resultados deste estudo comprovaram a necessidade de uma participação mais abrangente dos Pais no Processo de Transição, à semelhança do parecer expresso por Ferreira (2008, p. 107) no seu estudo *«participação activa da família na elaboração e na implementação do plano de transição, deveria estender-se além do contexto escolar, isto é, intervindo directamente na formação do aluno em contexto real de trabalho»* e reafirmado por M. Alves (2009, p. 120).

Os Alunos com NEE têm, por vezes, necessidades que exigem a aplicação de medidas fora da Escola o que implica a colaboração de organizações existentes na Comunidade, ou seja solicita-se um maior envolvimento da Comunidade, defendeu Bénard da Costa (2010, p. 42).

O destacado papel assumido pelo Professor de Educação Especial na avaliação, coordenação e monitorização do Processo de Transição, visível neste estudo, corrobora os resultados de Mendes (2010, pp. 101 e 110).

Bénard da Costa (2010, p. 46) defendeu que *«O processo de Transição ganhará eficácia se existisse a figura do Mediador de Transição»* para reforçar e facilitar a ligação da Escola com os locais exteriores, perspectivando, também, soluções de continuidade pós-escolar. Esta proposta reafirmou anteriores recomendações de definir as funções do «Professor de Transição» Bénard da Costa (2004, p.81) e Batanero (2007, p. 571) *«urge, entre outras medidas, criar o cargo de Professor de Transição cujas funções terão por base a dedicação exclusiva aos projectos de Transição para a Vida Activa em todas as suas vertentes onde se incluem desde a coordenação do processo ao acompanhamento dos estágios.»*

Este estudo revelou, igualmente, a unanimidade dos inquiridos que privilegiaram as conversas informais e os documentos escritos, trimestrais e mensais, na coordenação do trabalho dos intervenientes no Processo de Transição e o contacto pessoal como o principal meio de coordenação das acções do estágio laboral entre a Escola/ Encarregados de Educação/ Responsáveis das Empresas/Instituições.

Estes resultados assemelharam-se aos de Ferreira (2008, p. 98): *«Apurámos que os processos de transição são coordenados e monitorizados, sobretudo através de conversas informais mensais, reuniões mensais e relatórios trimestrais, sendo sobretudo os professores de apoio os responsáveis por estes processos...e articulação das escolas com as empresas».*

Face a estes resultados, a questão orientadora inicial foi aceite e é confirmada por estudos similares de outros investigadores.

2- Os estágios laborais possibilitam aos jovens com NEE o desenvolvimento de competências fundamentais para o seu futuro?

Os resultados revelaram-nos que foram inúmeros os grandes contributos decorrentes das actividades desenvolvidas nos estágios laborais para os jovens com NEE, dos quais destacámos: ajudar a definir um projecto futuro, o treino de tarefas relacionadas com uma profissão, o desenvolvimento de competências de comunicação, o treino da autonomia, o cumprimento de regras, o aumento da confiança em si próprios e o sentido de responsabilidade.

Ferreira (2008, pp. 107 e 108) obteve resultados idênticos no seu estudo e reconheceu que a frequência dos estágios traz benefícios positivos para os Alunos ao nível da promoção das suas competências, *«os estágios contribuem para o desenvolvimento de um vasto leque de competências como a autonomia, o sentido de responsabilidade, a motivação para a escola e para as tarefas...para além do desenvolvimento de competências pessoais (...) os alunos desenvolvem e treinam um conjunto específico de tarefas ligadas a uma determinada área, desenvolvem e alargam o leque de relações interpessoais.»*

De acordo com o parecer dos inquiridos, todas as competências apresentadas nos questionários foram consideradas Muito Importantes ou Importantes. Pudemos, assim, peremptoriamente afirmar que os estágios laborais permitiram, aos jovens com NEE, desenvolver inúmeras competências fundamentais para o seu futuro: autonomia, relacionamento interpessoal, sentido de responsabilidade, hábitos de trabalho, competências académicas funcionais, tomada de decisões, cuidar da higiene pessoal entre outras. Findo o percurso educativo, estas competências foram contempladas na certificação específica dos Alunos com NEE que desenvolveram um Processo de Transição.

O desenvolvimento de competências necessárias para a vida adulta dos jovens com NEE é uma preocupação consagrada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 34) *«As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola.»*

Em consonância com este princípio, Ferreira (2008, p. 24) assegurou que *«a educação centrada na transição dá ênfase ao desenvolvimento de competências para a vida prática, de forma a assegurar uma participação efectiva na comunidade e centrada nos objectivos de cada aluno, uma vida independente após a saída da escola.»*

M. Alves (2009, p. 34) encarou a Transição para a Vida Pós-Escolar *«como um processo abrangente que engloba todos os aspectos e dimensões da vida humana, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais»* corroborando, assim, outros investigadores (Muntaner, 2003 e Sanz, 2004 como citado em Canastra, 2009, p. 17).

Soriano (2006, p. 31) e Ferreira (2008, p. 61) consideraram que um Plano Individual de Transição devia ter em conta as competências a adquirir e as qualificações a obter.

À semelhança de muitos outros autores Bénard da Costa (2010, p. 37) preconizou que a frequência dos currículos funcionais durante a escolaridade obrigatória permitirá a obtenção de um certificado, com efeitos nos domínios da formação profissional e do emprego, devendo este certificado especificar as competências alcançadas ao longo do percurso escolar.

Confirmou-se, assim, de acordo com os resultados e a literatura consultada, mais uma das questões orientadoras deste trabalho.

3- As expectativas em relação ao futuro dos jovens com NEE diferem entre os intervenientes no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar?

Os resultados do presente estudo permitiram-nos constatar a existência de uma opinião consensual entre Alunos, Encarregados de Educação, Professores de Educação Especial e Directores de Agrupamento/Escola. Estes intervenientes, no Processo de Transição, conferiram à transição para o Ensino Secundário com CEI e ao ingresso numa actividade profissional com apoios como o futuro, mais provável, para os Alunos com vários tipos de NEE. Todas as outras propostas apresentadas foram consideradas pouco importantes: Escola Profissional, Instituição de Ensino Especial, actividades ocupacionais tuteladas pela Segurança Social, permanecer no 3.º Ciclo, em casa, num lar ou residência específica. Estas expectativas em relação ao futuro, no âmbito do prosseguimento de estudos ou exercício de uma actividade laboral, permitiram-nos acalantar a nossa confiança na importância dos Planos Individuais de Transição para a Vida Pós-Escolar, adulta e activa dos jovens com NEE, acreditando que estes poderão dar algum contributo para a formação e encaminhamento profissional destes jovens e a sua empregabilidade.

Estes resultados refutaram a questão de investigação inicial, não se verificando divergência de opiniões entre os intervenientes no Processo de Transição; porém

confirmaram estudos existentes no que concerne as expectativas relativamente ao futuro dos jovens com NEE.

Bénard da Costa (2004, p. 34), à semelhança da presente investigação, apresentou como *«a perspectiva dominante e desejada pelas escolas vai no sentido de reconhecer que é importante para estes jovens iniciarem uma actividade profissional ou melhorarem a sua preparação. As opções menos consideradas são as que referem a colocação numa instituição fechada (lar ou emprego protegido) ou a permanência em casa, em situação de dependência.»*

Ferreira (2008, p. 98) na sua investigação sugeriu que os Alunos com dificuldades de aprendizagem ingressassem *«numa actividade profissional, enquanto que para os alunos com deficiência mental é perspectivada como primeira alternativa, o ingresso num Centro de Actividades Ocupacionais»*.

F. Alves (2009, p. 147) afirmou que *«Na globalidade, os alunos e docentes concordaram que os jovens com Currículo Específico Individual, após a conclusão da Transição para a Vida Adulta e da escolaridade básica devem ser encaminhados na vida activa, tendo a maioria indicado que frequentem cursos de formação profissional em centros para pessoas com deficiência, cursos de educação e formação nas escolas profissionais, cursos de formação profissional nos centros de emprego, prosseguir estudos nas escolas profissionais e frequentar cursos de apoio educacional (escolas de Ensino Especial).»*

Para Afonso (2005, pp. 58 e 61) uma escola inclusiva só se concretiza, efectivamente, se houver uma saída adequada para os jovens que a frequentam, *«a escola que acolheu estes jovens durante vários anos não pode alhear-se desta fase tão importante das suas vidas, em que colocam problemas semelhantes aos de outros jovens, mas também circunstâncias particulares»*.

4- As dificuldades sentidas no decurso do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar são coincidentes entre os agentes desse Processo?

Esta questão de investigação confirmou-se face aos resultados obtidos. Estes revelaram que os todos os agentes do Processo de Transição consideraram a falta de oferta de emprego, as dificuldades em a sociedade aceitar as pessoas com NEE, a falta de Empresas a receber Alunos para estágio laboral, os poucos apoios disponibilizados pelas instituições públicas e o desconhecimento por parte das Empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE como as maiores dificuldades no desenrolar do Processo de Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escola.

Estas e outras dificuldades são evidentes no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, como comprovou um estudo português publicado pelo Ministério da Educação (Bénard da Costa, 2004, pp. 55-58) ao identificar: dificuldades de aceitação de estágios

pelas Empresas e encontrar emprego, dificuldades inerentes aos Alunos, dificuldades inerentes ao sistema educativo, dificuldades inerentes à formação laboral, dificuldades inerentes ao local de residência, dificuldades inerentes à Família, dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da Escola e Legislação. Afonso (2005, p. 60), com base no estudo atrás citado, reconheceu que este é um Processo com muitas dificuldades.

Ferreira (2008, p. 100) no estudo efectuado no Concelho de Tondela, alertou para alguns *«obstáculos ao processo de transição, nomeadamente centrados na comunidade e na aceitação destes alunos, no envolvimento da família nos processos de transição e nos próprios alunos»*.

F. Alves, (2009, pp. 145 e 146), no estudo que realizou no Concelho de Monção, verificou que a grande maioria dos Pais *«reconhece que houve dificuldades durante o processo de Transição para a Vida Adulta dos seus educandos, entre elas destacam-se as práticas e serviços insuficientes, a falta de materiais e equipamentos, a falta de formação dos professores do ensino regular, a falta de colaboração dos alunos da turma e da escola e a falta de um clima de bom atendimento e de cooperação entre a escola, a família e a comunidade (...) a falta de aceitação das pessoas residentes no concelho de Monção, no que se refere à inserção profissional dos seus filhos com deficiência, a falta de meios de transporte gratuitos necessários para a deslocação, a falta de apoio das instituições públicas e a falta de aceitação das empresas, relativamente à inserção social / profissional dos seus ex-educandos.»* A grande maioria dos Empresários *«admitiu haver obstáculos e constrangimentos nos estágios dos alunos com Currículo Específico Individual, dos quais se destacam, a falta de aceitação das empresas relativamente à inserção profissional dos seus ex-estagiários, a falta de meios de transporte gratuitos (...) a falta de apoio das instituições públicas, a falta de aceitação da população em geral, a falta de informação e a falta de materiais e equipamentos.»*

M. Alves (2009, pp. 122 e 123) no Concelho de Tondela e Tábua identificou vários obstáculos ao Processo de Transição: *«falta de clareza e adequabilidade da legislação; limitações ao nível do tecido empresarial; falta de responsabilidade social das empresas; falta de meios humanos; dificuldades das escolas estabelecerem parcerias e organizarem programas de formação laboral; falta de transportes entre a escola e o local de estágio; falta de certificação específica das competências adquiridas por estes jovens quando finalizam a sua escolaridade; dificuldades em trabalhar em equipas pluridisciplinares.»*

5- A Legislação existente está adequada à realidade dos Processos de Transição para a Vida Pós-Escolar?

A grande maioria dos inquiridos, Professores de Educação Especial e Directores de Agrupamento/Escola, considerou insuficiente e inadequada a Legislação existente sobre a Transição e, mais especificamente, sobre experiências laborais em espaços da

Comunidade. Sugeriram a definição de Legislação que incentive as Empresas a aceitar os Alunos com NEE e de Legislação que promova o estabelecimento de parcerias como as grandes prioridades a consagrar na Legislação. Estes resultados encontram-se em dissonância com a questão de investigação pelo que esta foi rejeitada, mas em sintonia com a literatura existente.

Bénard da Costa (2004, p. 59) concluiu que a maioria das Escolas *«expressaram uma resposta negativa, ou seja, consideram a legislação insuficiente e ou inadequada»*, apontaram para a necessidade de ser criada Legislação relativa aos estágios laborais, a Cursos de Formação Profissional e a criação de programas de Transição para a Vida Pós-Escolar. Concretamente sobre os estágios, referiu *«a grande prioridade parece residir na definição de legislação que incentive as empresas a aceitar estes alunos. Neste domínio, a concessão de incentivos financeiros às empresas e a criação de estruturas de apoio e acompanhamento aos alunos no local de estágio, emergem como principais medidas a serem deliberadas»*.

Procurando dar resposta a estas dificuldades Ferreira (2008, p. 105) recomendou a publicação de Legislação estruturante do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, corroborando o estudo de Bénard da Costa (2004, p.84).

M. Alves (2009, p. 121), por sua vez, considerou que *«com a publicação do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro, esta questão está ultrapassada, mas carece de informação em termos de conteúdos, procedimentos e organização (fases) do processo, o que influencia a Transição para a Vida Pós-Escolar na prática»*.

Estes estudos nacionais estavam em concordância com o estudo levado a cabo por Soriano (2002, p. 33 e 2006, p. 12) para a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, em que referiu como um dos seis aspectos chave relacionados com o conceito de Transição para a Vida Pós-Escolar, *«a Transição é um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas de políticas»*.

Pudemos, ainda neste estudo, relacionar as propostas para a Legislação contemplar incentivos às Empresas que aceitam os Alunos com NEE e promover o estabelecimento de parcerias com o facto de os inquiridos referirem como uma das principais dificuldades do Processo de Transição a falta de Empresas a receber Alunos para estágio laboral. Inferimos assim, que a Legislação poderá contribuir para colmatar uma das dificuldades da Transição para a Vida Pós-Escolar.

Depreendemos, também, que a Legislação teve implicações na relação da Escola com a Comunidade e no estabelecimento de parcerias. Sobretudo, porque as Empresas constituíram um dos principais colaboradores e parceiros da Escola, especialmente, no

campo da formação profissional, com vantagens para ambos, tal como asseguraram Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009, p. 139): *«Existem várias vantagens no relacionamento entre as escolas e o tecido empresarial. As empresas acedem a uma potencial fonte de recrutamento a curto e a médio prazo, através de actividades que contribuem para a motivação e desenvolvimento dos trabalhadores e a efectivação da sua responsabilidade social. Para as escolas cria-se a ocasião de aprender com a experiência da empresa e de poder ajudar os estudantes a fazer as suas escolhas de carreira com melhor informação. Adicionalmente, apoia-se a promoção de uma imagem positiva da escola e potencia-se o acesso a recursos que de outra forma a escola não teria.»*

6- Existem propostas para melhorar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE?

Os dados provenientes dos questionários forneceram-nos significativos contributos para melhorar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE. A grande maioria dos Alunos, Encarregados de Educação e Responsáveis das Empresas/Instituições propôs, como prioritária, a criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional e realçou a necessidade de mais recursos financeiros e humanos, de sensibilizar as Empresas para as pessoas com NEE, dos Alunos frequentarem durante mais tempo o estágio e da maior receptividade dos organismos públicos. Na óptica da Escola, Professores de Educação Especial e Directores de Agrupamento /Escola, apraz-nos referir a preocupação em promover o envolvimento da comunidade escolar e em promover a participação da Família, tal como em estabelecer novas parcerias e sensibilizar a Comunidade. Perante estes dados a questão orientadora da investigação foi aceite e confirmada pela literatura alusiva à temática.

Bénard da Costa (2004, pp. 63 e 64) concluiu relativamente *«aos aspectos em que a escola pensa poder melhorar num futuro próximo, verifica-se que a maioria delas aponta para a potencialização dos recursos comunitários. Uma percentagem inferior, mas com algum peso, acredita conseguir obter os recursos externos necessários à melhoria da qualidade dos processos de transição. A potencialização dos recursos internos, por seu lado, constituiu outro dos aspectos apontados pelas escolas como sendo passível de ser melhorado.»*

Destacou, ainda *«No que se refere à potencialização dos recursos comunitários ... este aspecto parece passar essencialmente pelo estabelecimento de novas parcerias - instituições da comunidade local, centros de formação profissional comuns e centros de formação para pessoas com deficiência; pela sensibilização da comunidade local e por uma maior articulação entre a escola e instituições parceiras.»*

Bénard da Costa (2010, p. 54) sugeriu que *«o ensino post-obrigatório - sejam as escolas Secundárias, sejam as Escolas Profissionais, sejam ainda os Centros de Formação Profissional do Ministério da Qualificação e Emprego, entre outros - deveriam ser acessíveis a alunos com deficiência e não se manterem, como até agora, quase inteiramente fechados a esta população.»*

F. Alves (2009, p. 150 à 152) propôs algumas sugestões, que poderão contribuir para um melhor funcionamento do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar nas comunidades educativas e no sistema de ensino nacional, seguem-se alguns exemplos:

- *«Propor à tutela que disponibilize materiais, equipamentos e apoios financeiros às empresas na dinamização de actividades de Transição para a Vida Adulta;*
- *Propor ao Ministério da Educação e às autarquias que distingam as empresas pelas práticas de acolhimento nos estágios dos alunos com Currículo Específico Individual;*
- *Responsabilizar os Agrupamentos de Escolas e as escolas não agrupadas nas experiências de aprendizagem integrada, através da promoção e valorização do trabalho das equipas multidisciplinares, dar a conhecer os projectos de Transição para a Vida Adulta desenvolvidos, reforçar a aposta nas mais diversas parcerias e protocolos com entidades locais, nacionais e se possível internacionais;*
- *Sensibilizar as Escolas de Ensino Profissional, os Centros Novas Oportunidades e as Escolas Secundárias para admitirem a matrícula dos alunos com Currículo Específico Individual;*
- *Propor às pequenas e médias empresas (PME) e às grandes superfícies comerciais, a divulgação de informação sobre Transição para a Vida Adulta e uma consequente formação específica, de proponentes a responsáveis laborais para trabalharem com os alunos com Currículo Específico Individual nos estágios;*
- *Sensibilizar as Associações de Pais, em cooperação com as escolas, autarquias, serviços de emprego e da segurança social para a necessidade de proporcionarem informação e formação às famílias, que tem a seu cargo a educação dos alunos com Currículo Específico Individual».*

As propostas, patentes neste estudo, visando melhorar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar estavam em concordância com o modelo inclusivo sustentado por Correia (1999, p. 34), centrado no Aluno com NEE como um todo, e apelaram a participação e responsabilização da Escola, Família e Comunidade, bem como do Estado, similar opinião manifestaram Canastra e Mendes (2009, p.17 e 2010, p. 83).

CONCLUSÃO

Esta investigação, no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, Área de Especialização em Cognição e Motricidade, permitiu reflectir sobre o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar em Alunos com Necessidades Educativas Especiais, conhecer formas de actuação, expectativas, opiniões, descortinar obstáculos e apontar opções de mudança. Cumpriu, assim, o seu objectivo principal, analisar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais das Escolas do Concelho de Rio Maior, na perspectiva da Escola, Família e Comunidade, com o propósito de contribuir para determinar os factores indispensáveis ao desenvolvimento de um adequado Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar em Alunos com NEE.

Considerámos este estudo um factor de valorização do investigador, tanto no campo pessoal como profissional. Constituiu, simultaneamente, um contributo para o conhecimento da temática da Transição para a Vida Pós-Escolar, marcada pela escassez de estudos nacionais e locais, e cientes de que este é o primeiro estudo desta área no Concelho de Rio Maior.

O conhecimento do Processo de Transição é particularmente relevante no contexto do mundo actual. Em Portugal a escolaridade obrigatória foi alargada para os dezoito anos de idade, com a Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto; a sociedade está marcada por uma acérrima competitividade e uma grave crise económica à escala mundial o que acentua as dificuldades e as desvantagens dos jovens com Necessidades Educativas Especiais no mercado de trabalho, *«As pessoas com deficiência encontram normalmente mais dificuldade em conseguir emprego e permanecem mais frequentemente em situação de desemprego de longo termo»* (Lauth, 1996 como citado em Soriano, 2002, p. 12).

Esta investigação realizou-se, acima de tudo, em benefício dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais, na medida em que aspirou ser um contributo para sensibilizar a Comunidade para as capacidades dos jovens com NEE, bem como para a efectiva implementação do Processo de Transição neste Concelho e consequentemente facilitar a posterior a integração destes jovens na Vida Pós-Escolar, a sua inserção social e profissional. Com este intuito, formulámos questões orientadoras para a investigação que foram aceites na sua grande maioria.

Neste estudo, os Professores de Educação Especial foram considerados os protagonistas do Processo de Transição, quer ao nível da avaliação, como da

coordenação e da monitorização. Aos Alunos, aos Encarregados de Educação e aos Técnicos das Empresas foi atribuído, também, um papel importante no Processo de Transição. Os inquiridos foram, igualmente, unânimes ao privilegiarem as conversas informais e os documentos escritos, trimestrais e mensais, na coordenação do trabalho dos intervenientes no Processo de Transição e o contacto pessoal como o principal meio de coordenação das acções do estágio laboral entre a Escola/ Encarregados de Educação/ Responsáveis das Empresas/Instituições.

«O professor de apoio é um elemento de referência do processo de transição na perspectiva dos alunos com NEE, dos pais e mesmo dos órgãos de gestão» segundo Ferreira (2008, p. 104).

Soriano (2006, p. 28) estabeleceu como princípios orientadores da planificação de um Plano Individual de Transição: *«a pessoa com necessidades especiais deve participar activamente na planificação do seu Plano Individual de Transição; as famílias devem ser envolvidas; a planificação deve envolver a cooperação e a colaboração entre os intervenientes».*

Os resultados desta investigação permitem-nos afirmar que são inúmeros os grandes contributos decorrentes das actividades desenvolvidas nos estágios laborais para os jovens com NEE, dos quais destacámos: ajudar a definir um projecto futuro, treinar tarefas relacionadas com uma profissão, adquirir hábitos de trabalho, tomar decisões, desenvolver competências académicas funcionais e de comunicação, treinar a autonomia, cumprir regras, aumentar a confiança em si próprios e o sentido de responsabilidade. Concluímos que estes estágios laborais permitem desenvolver competências fundamentais para a sua vida futura.

Os estágios laborais contemplados no Plano Individual de Transição *«consubstancia o projecto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar»* (Capucha 2008, p. 30).

Polloway (1993 como citado em Afonso e Santos, 2008, p. 99) sustentou que a Transição para a Vida Pós-Escolar *«implica o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos que se enquadram em duas grandes áreas. Os Domínios da vida dizem respeito à forma como as pessoas se organizam e incluem, entre outros, o lugar e a Família, a profissão e a educação, o tempo livre e a relação em Comunidade. Os Domínios de suporte referem-se aos aspectos individuais que estão relacionados com as responsabilidades e actividades de vida adulta, abrangem a saúde física e emocional, assim como o desenvolvimento pessoal».*

A promoção de competências no desenrolar dos estágios laborais permitem-nos criar expectativas positivas em relação ao futuro dos jovens com NEE no âmbito do prosseguimento de estudos (transição para o Ensino Secundário com CEI) ou o exercício de uma actividade laboral (ingresso numa actividade profissional com apoios).

Estas expectativas reflectiram a importância dos Planos Individuais de Transição para a Vida Pós-Escolar, adulta e activa dos jovens com NEE, acreditando que estes poderão constituir um contributo para a formação e encaminhamento profissional destes jovens e a sua empregabilidade.

Para Afonso (2005, p. 65) uma escola inclusiva só se concretizará, efectivamente, se houver uma saída adequada para os jovens que a frequentam, *«muito há ainda para fazer neste campo, mas isso torna-se cada dia mais urgente sob pena de que um investimento feito numa escola que se pretende inclusiva se perca por falta de articulação com o período pós-escolar, ou seja, com a vida real, normal de cada um que é um direito inalienável de todos quaisquer que sejam as suas características e diferenças»*.

No decurso do Processo de Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar todos os intervenientes constataram a existência de muitas dificuldades, com destaque para falta de oferta de emprego, as dificuldades em a sociedade aceitar as pessoas com NEE, a falta de Empresas a receber Alunos para estágio laboral, os poucos apoios disponibilizados pelas Instituições públicas e o desconhecimento por parte das Empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE.

Consciente desta realidade a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação desenvolveu um estudo coordenado por Soriano (2002, p. 19) em que identificaram os aspectos chave que actuam como barreiras e como facilitadores num Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar: *«a existência e a implementação de medidas de políticas e práticas; a participação do Aluno e o respeito pelas escolhas pessoais; o desenvolvimento de um Programa Educativo Individual adequado; o envolvimento e a cooperação entre todos os profissionais envolvidos; o relacionamento entre a Escola e o mercado de trabalho; a transição para o emprego é parte de um longo processo»*.

Em Portugal foi publicado um estudo pelo Ministério da Educação, sob a coordenação de Bénard da Costa (2004, pp. 55-58), que reconheceu que são muitas as dificuldades que pululam o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar: *«Dificuldades de aceitação de estágios pelas Empresas e encontrar emprego»; «Dificuldades inerentes aos Alunos»,* (falta de competências para actividades laborais, falta de habilitações, pouca autonomia, deficiências intelectuais, motoras, ou de comunicação, entre outras); *«Dificuldades inerentes ao sistema educativo»* (falta de recursos humanos, dificuldade das Escolas em organizarem programas de formação laboral e de Transição, e em se articularem com Serviços e Instituições); *«Dificuldades inerentes à formação laboral»; «Dificuldades inerentes ao local de residência»* (não aceitação destes jovens por parte da população e a falta de transportes); *«Dificuldades inerentes à Família»* (baixas expectativas dos Pais em relação aos

filhos, não aceitação de programas de cariz funcional, a falta de colaboração na sua educação e as deficitárias condições sócio económica); «*Dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da Escola*» (falta de apoio dos Serviços oficiais e Instituições privadas aos Alunos e suas Famílias, assim como de emprego protegido ou outras alternativas ao emprego normal); «*Legislação*» que abranja a Transição e a inserção sócio-laboral destes Alunos ou a não aplicação da Legislação existente.

A falta de Legislação específica sobre as experiências laborais em espaços da Comunidade, no âmbito do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, foi reafirmada neste estudo. Recomendou-se como prioridade a definição de Legislação que incentive as Empresas a aceitar os Alunos com NEE e de Legislação que promova o estabelecimento de parcerias, deste modo poderemos colmatar algumas das dificuldades do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Bénard da Costa (2004, p.84) recomendou que «*se proceda, à semelhança do que se passa em outros países à publicação de diplomas legais estruturantes desta área, nomeadamente no que se refere à obrigatoriedade de elaboração de Planos de Transição*».

Elaboraram-se propostas para melhorar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE. Os Alunos, Encarregados de Educação e Responsáveis das Empresas/Instituições propuseram, como prioritária, a criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional e realçaram a necessidade de mais recursos financeiros e humanos, de sensibilizar as Empresas para as pessoas com NEE, dos Alunos frequentarem durante mais tempo o estágio e da maior receptividade dos organismos públicos. Na óptica da Escola, Professores de Educação Especial e Directores de Agrupamento /Escola, apraz-nos referir a preocupação em promover o envolvimento da comunidade escolar e em promover a participação da Família, tal como em estabelecer novas parcerias e sensibilizar a Comunidade. Nestas propostas para melhorar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar é perceptível o apelo à participação e co-responsabilização da Escola, Família e Comunidade e do Estado.

Em consequência dos resultados obtidos nesta investigação e em concordância com a bibliografia consultada, pretendemos propor algumas sugestões, que poderão contribuir para um melhorar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos jovens com NEE:

- O Ministério da Educação ou as Autarquias atribuírem distinções às Empresas que recebem Alunos com Necessidades Educativas Especiais para estágios laborais

(reduções fiscais, reconhecimento social...), à semelhança das recomendações de Soriano, Bérnard da Costa e F. Alves (2002, p. 39; 2004, p. 80; 2009, p. 150).

- Sensibilizar as Escolas de Ensino Profissional e os Centros Novas Oportunidades para admitirem a matrícula dos Alunos com Currículo Específico Individual, à semelhança das Escolas Secundárias que possibilitam o prosseguimento de estudos destes alunos em cumprimento da Lei. Esta proposta está em conformidade com as propostas de F. Alves e Bérnard da Costa (2002, p. 151; 2010, p. 54).

- Divulgar na página de cada Escola, na Internet, e em acções de sensibilização para a Comunidade informações sobre as experiências laborais realizadas no Concelho, como sugeriu F. Alves (2009, p. 152);

- A Escola acompanhar a integração sócio-profissional dos jovens com NEE no mercado de trabalho, durante os dois anos subsequentes a sua saída, tal como recomendaram Bérnard da Costa (2004, p. 82), Soriano (2002, p. 40; 2006, p.17) e F. Alves (2009, p. 152);

- Criar e implementar Legislação específica que regule a monitorização do Processo de Transição dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais e forneça um enquadramento legal da Transição para o emprego desses jovens, como recomendaram Bérnard da Costa e Soriano (2004, p. 80; 2006, p. 13).

Como na maioria dos estudos, deparámo-nos com algumas limitações na concretização do estudo relacionadas com o instrumento utilizado para a recolha de dados. Existem poucos estudos sobre o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar e consequentemente poucos instrumentos para recolher informação, pelo que optámos por questionários que se revelaram extensos para este grupo de estudo, o que constituiu uma dificuldade ao seu preenchimento. Em posteriores investigações propõe-se uma reformulação destes questionários.

Perante a relevância da temática da Transição para a Vida Pós-Escola dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais sugere-se no futuro outros estudos. Neste âmbito será pertinente analisar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar no Ensino Secundário ou estudar o percurso profissional destes jovens após a sua saída da Escola.

Para que todos aprendam juntos, num ambiente de diversidade, igualdade de oportunidades e cooperação é necessário criar uma Escola de qualidade para todos, que alicerçada nas características e necessidades de cada Aluno implemente currículos

funcionais que promovam o desenvolvimento de competências e comportamentos essenciais ao longo da vida. É nesta perspectiva que a Escola em colaboração com a Família, a Comunidade e o Estado deve desenvolver o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar que possibilitará aos jovens com Necessidades Educativas Especiais uma vida futura de qualidade, activa e autónoma no campo profissional e pessoal. Uma Escola Inclusiva possibilitará a inclusão social, laboral e familiar.

*«Queremos ter uma profissão, conseguir um emprego, ter uma família, uma casa, ser membros activos da sociedade e **ser felizes como toda a gente.**»*

(Jovem anónimo, como citado em Soriano, 2006, p. 19)

REFERÊNCIAS

Afonso, C. M. P. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66. Recuperado em 05 de Outubro, 2010, de http://repositorio.esept.pt/bitstream/handle/10000/26/SeE10_InclusaoCarlosAfonso.pdf?sequence=1

Afonso, C., Santos, M. M. (2008). Transição Para a Vida Activa de Jovens com Deficiência Mental. In H. Serra (Org.). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo* (1.ª edição). Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (1.ª edição). Porto: Porto Editora.

Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

Almeida, S. L. e Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Alves, F. J. P. (2009). *Transição Para a Vida Adulta: Experiências de Aprendizagem Integrada*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Alves, M. M. S. C. A. (2009). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE: Perspectivas sobre duas realidades escolares*. Tese de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Batanero, J. M. F. e Oliveira, J. F. M. (2007). Representações sobre a inserção na vida activa de jovens com trissomia 21. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15 (57), 565-578. Recuperado em 8 de Janeiro, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a07v5715.pdf>

Bénard da Costa, A. M. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 6 de Janeiro, 2011, de <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2007/11/educacao-e-transio-para-vida-pscolar.html>

Bénard da Costa, A. M. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Recuperado em 20 de Abril, 2011, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf

Bénard da Costa, A. M. (Org.) (2010). *Transição para a Vida Adulta, Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Broomhead, C. (2003). Transição Planeada da Educação para o Emprego para Jovens com Dificuldades de Aprendizagem Profundas. In C. Tilstone, L. Florian e R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

Canastra, G. (2009). Transição para a Vida Activa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: para uma cultura de autodeterminação. *Itinerários*, 2.^a Série, (9), 11-23.

Capucha, L. (Org.). (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Colôa, J. (1996). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Jean Piaget.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2010). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.

Dee, L., Florian, L., Porter, J. e Robertson, C. (2003). O Desenvolvimento do Aconselhamento Curricular para Transições Centradas na Pessoa. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (1.^a edição). Porto: Porto Editora.

Faria, E. F. (2010). *A Cultura de Escola e a Inclusão dos Alunos com Perturbação do Espectro Autista das Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch no Ensino Regular do 1.º Ciclo*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Fernández, L. (1999). Cómo orientar para a transición escola-traballo dos xóvenes discapacitados? In J. Castiñeiras (Ed.). *Educación e Inserción Sócio-laboral de Personas con discapacidades*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico Campus Universitario Sur.

Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma.

Fialho, A. J. (2011). O Papel e a Intervenção da Escola em Situações de Conflito Parental. *verbojuridico.net*, 1-40. Recuperado em 29 de Setembro, 2011, de http://www.verbojuridico.com/doutrina/2011/antoniojosefialho_papelintervencaoescola.pdf

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1.^a edição). (A. M. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor.

Fonseca, V. (2004). Tendências Futuras da Educação Inclusiva. In C. D. Stobäus e J. J. Mosquera(Orgs.). *Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: Edipucrs. Recuperado em 18 de Julho, 2011, de http://books.google.pt/books?id=fwc62sl_8VcC&pg=PA41&dq=vitor+da+fonseca&hl=pt-PT&ei=O8uqTcHxM8Wo8A0O39G4Ag&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDQQ6AEwAQ#v=onepage&q=vitor%20da%20fonseca&f=false

Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas* (2.^a edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Gaspar, T., Pais Ribeiro, J. L., Matos, M. G. e Leal, I. (2008). Promoção de Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9 (1), 55-71. Recuperado em 18 de Junho, 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/362/36290106.pdf>

González, M. del C. O. (2010). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos (M. J. S. Pereira, Trad.). In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.

Halpern, A. (1994). The Transition of Youth with Disabilities to Adult Life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 115-124.

Jiménez, R. B. (1997a). Educação Especial e Reforma Educativa. In R. Bautista (Org.). *Necessidades Educativas Especiais* (1.^a edição). Lisboa: Dinalivro.

Jiménez, R. B. (1997b). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In R. Bautista (Org.). *Necessidades Educativas Especiais* (1.^a edição). Lisboa: Dinalivro.

Kronberg, R. M. (2010). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: do Passado ao Presente (I. M. P. H. Soares, Trad.) . In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.

Lima, J. A. e Pacheco, J. A. (Orgs.). (2006). *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Manjón, D. G., Gil, J. R. e Garrido, A. A. (1997). Adaptações Curriculares. In R. Bautista (Org.). *Necessidades Educativas Especiais* (1.ª edição). Lisboa: Dinalivro.

Marques, A. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das Escolas: um guia para Directores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mendes, M. da C. R. (2010). *Transição Para a Vida Adulta dos Jovens com Deficiência Mental – Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2.º e 3.º ciclo*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Ministério da Educação. (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República*, I Série, n.º 237, 3067-3081.

Ministério da Educação. (2005). Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República*, I Série - A, n.º 166, 5122-5138.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4, 154-164.

Ministério da Educação. (2008). Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 91, 2519-2521.

Ministério da Educação (2009). Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 166, 5635-5636.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores* (1.ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2010). Os Desafios da Educação Inclusiva. Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.

Ribeiro, S. (2009). *Inclusão Social dos Jovens com Deficiência Mental: O papel da formação profissional*. Tese de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As Boas Notícias e as Más Notícias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (1.^a edição). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. do C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (1.^a edição). Porto: Porto Editora.

Rose, R. (2003). O Currículo: Um Veículo para a Inclusão ou uma Alavanca para a Exclusão? In C. Tilstone, L. Florian e R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sampaio, D. (1996). *Inventem-se Novos Pais* (9.^a edição). Lisboa: Caminho.

Sampaio, D. (2001). *Vivemos Livres Numa Prisão* (3.^a edição). Lisboa: Caminho.

Santos, A. A., Bessa A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L. e Silveira, T. (2010). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas – para directores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.

Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sanz, E. (2004). La transición a la vida adulta: alternativas actuales para las personas con necesidades educativas especiales. In C. Fernández (Org.). *Pedagogia diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Serra, H. (2008). Paradigmas da Inclusão no Contexto Mundial. In H. Serra (Org.). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo* (1.^a edição). Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus* (Trad. Agência Europeia). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego* (Trad. Agência Europeia). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Torres, Z. (2008). *A Influência das Práticas Parentais Educativas no Desenvolvimento de Perturbações na Infância e Adolescência*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Valério, A., M., L. e Marques, M. M. (2007). *Transição da Escola para a Vida Adulta: Uma Experiência de Aprendizagem Integrada Educação*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wehman, P. (1995). *Individual Transition Plans*. Austin: Pro-ed.

Wehman, P. (1996). *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies for Young People with Disabilities* (2nd edition). London: Paul H. Brooks.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Exmo. (a) Sr. (a) da Direcção Executiva

Solicitamos a V. Ex. (a) a participação num estudo sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo é efectuado no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências e Educação em Lisboa. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborarem neste estudo.

Agradecemos a Vossa preciosa colaboração.

Fernanda Rocha

A – Caracterização

A1. Escola em que exerce a sua actividade profissional: _____

A2. Data de preenchimento do questionário: ____/____/2011

A3. Idade: _____ anos

A4. Género: F ☐ M ☐

A5. A escola – 2.º e 3.º ciclo N.º

Docentes de ensino regular que leccionam	
Docentes de Educação Especial	
Psicólogos	
Terapeutas	
Auxiliares de Educação	
Técnicos de Saúde	

B – Transição para a Vida Pós-Escolar

B1. Indique qual a afirmação que melhor descreve a situação da sua escola face ao processo de transição dos alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar.

1.1- A escola não tem tomado iniciativas na transição destes alunos. ☐

1.2- A escola tem tomado iniciativas pontuais na transição destes alunos (sem registos sistemáticos – planos de transição ou outros documentos de registo das actividades efectuadas). ☐

1.3- A escola tem tomado iniciativas regulares e sistemáticas na transição destes alunos (com registo das actividades efectuadas, e dando continuidade ao Plano e Programa Educativo do aluno). ☐

B2. Na sua opinião, quais as razões para que a escola proceda da forma que mencionou na questão anterior? Em cada uma das frases indique, por favor, o grau de importância, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- 1- A escola considera as actividades de transição como desnecessárias.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 2- A escola considera as actividades necessárias, devendo, contudo, ser desenvolvidas no âmbito de outras entidades ou serviços.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 3- A escola considera as actividades necessárias, devendo, contudo, ser desenvolvidas no âmbito da família do aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 4- A escola considera as actividades necessárias e da sua responsabilidade, mas não tem meios suficientes para as desenvolver.

1	2	3	4
---	---	---	---

B3. Orientação geral da escola na avaliação e intervenção junto dos alunos com NEE tendo em vista o seu processo de transição.

3.1. A sua escola tem um política definida sobre qual a idade em que se deve iniciar a avaliação destes alunos e dos seus contextos com vista ao processo de transição?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, em que idade? _____

3.2. As frases seguintes referem-se a actividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com NEE.

Em cada uma das frases indique, por favor, o grau de importância que lhe atribui, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Proporcionar experiências de treino laboral. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2- Delinear um projecto futuro para o aluno. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3- Desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4- Ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé. (por exemplo, percursos entre a casa/a escola/o local de estágio) | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5- Ensinar actividades de integração na vida da comunidade. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 6- Promover actividades de ocupação dos tempos livres. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 7- Ensinar competências sociais. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 8- Desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas de trabalho). | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 9- Ensinar competências académicas funcionais. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 10- Debater com os pais a importância das actividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 11- Informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 12- Debater, com os pais e com o próprio aluno, as actividades profissionais mais adequadas após a saída da escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 13- Implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 14- Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem acções conjuntas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 15- Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse (centros de formação profissional, centro de actividades ocupacionais, etc.) para a futura integração profissional/ocupacional do aluno, após a saída da escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 16- Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 17- Ensinar hábitos de trabalho. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 18- Incentivar o aluno a tomar decisões. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |

3.3. Relativamente ao tipo de NEE (mentais: cognitivas e linguagem, neuromusculoesqueléticas), indique qual ou quais considera serem as possibilidades mais adequadas após a saída da escola (*Assinale com um X*).

	Mentais Cognitivas	Mentais Linguagem	Neuromusculo- esqueléticas
Transitar para o ensino secundário com currículo específico individual.			
Transitar para uma escola profissional.			
Ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves.			
Ingressar, logo que possível, numa actividade profissional, ainda que com apoios.			
Ingressar num centro de actividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social.			
Permanecer no 3.º ciclo até se encontrar uma saída profissional.			
Permanecer em casa na companhia dos seus familiares.			
Ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber.			

B4. Prática da escola na avaliação e intervenção para a transição.

4.1. Intervenientes no processo de transição

Indique os agentes/serviços que, geralmente, participam no processo de avaliação e/ou intervenção (*Assinale com um X*).

Agentes/Serviços	Avaliação	Intervenção
Os próprios alunos		
Órgãos de Gestão		
Professor de educação especial		
Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas		
Director de Turma		
Psicólogo		
Auxiliar de acção educativa		
Médica de família/Centro de Saúde		
Técnico de serviço social		
Técnicos de reabilitação		
Elementos do IEF		
Elementos do local de estágio do aluno		
Pais		
Outros elementos da família		
Amigos/vizinhos		
Técnicos de acompanhamento nas empresas		

B5. Coordenação e monitorização do processo de transição.

5.1. Como e com que periodicidade se processa a coordenação do trabalho dos vários intervenientes no processo de transição? (*Assinale com um X*).

	Mensais	Trimestrais	Semestrais	Anuais	Esporádicas
Conversas informais					
Reuniões					
Relatórios ou outros documentos escritos					

5.2. Quem é que habitualmente o(s) responsável(eis) por esta coordenação? (*Assinale com um X*).

- 1- Professor de educação especial ☐
- 2- Director de Turma ☐
- 3- Órgão de Gestão ☐
- 4- Psicólogo ☐
- 5- Técnicos de acompanhamento ☐
- 6- Professores da turma ☐
- 7- Monitores das empresas ☐

5.3. As frases seguintes referem-se à forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/experiência laboral. Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, a importância, assinalando:

- 1- **Nada Importante**
- 2- **Pouco Importante**
- 3- **Importante**
- 4- **Muito Importante**

- 1- Por contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e a empresa.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 2- Por visitas regulares do professor de educação especial ao local de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 3- Telefonicamente, entre o professor de educação especial e o responsável de estágio, na empresa.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 4- Envio de documentação pelo aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---

5.4. A escola acompanha os alunos após a sua saída?

Sim ☐ Não ☐

5.4.1. Se **Sim**, como se processa o acompanhamento depois da saída da escola?

Em cada uma das frases indique, por favor, a importância, assinalando:

- 1- **Nada Importante**
- 2- **Pouco Importante**
- 3- **Importante**
- 4- **Muito Importante**

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1- Contactos com as famílias. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2- Contactos com as instituições que integram o jovem. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3- Contactos com os técnicos de serviço social que acompanham a família. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4- Contactos com os ex-alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 |

5.5. Existência de parcerias tendo em vista o processo de transição dos alunos com NEE. Das entidades abaixo mencionadas, indique as que têm com a escola um protocolo formalmente constituído (*Assinale com um X*).

Entidade	Protocolo ou parceria formalizada
Instituto de Emprego e Formação Profissional	
Centro de Educação Especial ou de Reabilitação	
Empresas	
Instituto de Solidariedade e Segurança Social	
Centro de Saúde	
Câmara Municipal	
Junta de Freguesia	
Biblioteca Municipal	
Jardins de Infância	
Instituto de Reinserção Social	
Instituto da Juventude	

5.6. Certificação após o período de transição

5.6.1. Para os alunos que desenvolvem um processo de transição, a sua escola tem previsto uma certificação específica, para além do certificado de conclusão de escolaridade?

Sim ☐ Não ☐

5.6.2. Se **Sim**, caracterize essa certificação em termos do seu conteúdo (académico, profissional ou outro) (*Assinale com um X as opções que se aplicam*).

- | | |
|---|--------------------------|
| 1- No certificado constam dados relativos às competências laborais do aluno. | <input type="checkbox"/> |
| 2- São descritas as competências académicas do aluno. | <input type="checkbox"/> |
| 3- São mencionadas as competências de funcionamento independente do aluno. | <input type="checkbox"/> |
| 4- Apresentam-se dados específicos relativos ao estágio (ex: duração do estágio, local) | <input type="checkbox"/> |
| 5- Mencionam-se as disciplinas que o aluno frequentou. | <input type="checkbox"/> |
| 6- São referidos os resultados que o aluno obteve nas disciplinas que frequentou. | <input type="checkbox"/> |
| 7- É identificado o tipo de currículo do aluno. | <input type="checkbox"/> |

C- A Opinião da escola e as opções de mudança

C1. Existem dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indique a importância de cada uma das dificuldades, assinalando:

1- Nada importante

2- Pouco importante

3- Importante

4- Muito importante

1- Falta de oferta de emprego.

1	2	3	4
---	---	---	---

2- Falta de recursos humanos na escola.

1	2	3	4
---	---	---	---

3- Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

4- Inexistência de legislação específica sobre a transição.

1	2	3	4
---	---	---	---

5- Poucas habilitações académicas por parte dos alunos.

1	2	3	4
---	---	---	---

6- Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades.

1	2	3	4
---	---	---	---

7- Falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho).

1	2	3	4
---	---	---	---

8- Carência na rede de transporte.

1	2	3	4
---	---	---	---

9- Dificuldade da escola apoiar a família.

1	2	3	4
---	---	---	---

10- Falta de empresas que recebem alunos para estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---

11- Dificuldades da escola em organizar programas de transição.

1	2	3	4
---	---	---	---

12- Falta de recursos materiais da escola.

1	2	3	4
---	---	---	---

13- Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.

1	2	3	4
---	---	---	---

14- Falta de articulação entre a escola e as empresas.

1	2	3	4
---	---	---	---

15- Reduzida competência dos alunos para actividades laborais.

1	2	3	4
---	---	---	---

16- Dificuldade em a sociedade aceitar as pessoas com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

17- Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---

18- Falta de motivação dos alunos com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

C2. Considera a legislação existente (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) sobre a transição e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade, suficiente?

Sim ☐ Não ☐

Se **Não**, indique os aspectos que deveriam ser consagrados em lei (*Assinale com um X*).

- | | |
|---|--------------------------|
| 1- Legislação que incentive a aceitação, por parte das empresas, de alunos com NEE. | <input type="checkbox"/> |
| 2- Legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional. | <input type="checkbox"/> |
| 3- Legislação que promova o estabelecimento de parcerias. | <input type="checkbox"/> |
| 4- Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos. | <input type="checkbox"/> |
| 5- Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos. | <input type="checkbox"/> |

C3. Considera que a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indique os aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo (*Assinale com um X*).

- | | |
|--|--------------------------|
| 1- Estabelecimento de novas parcerias | <input type="checkbox"/> |
| 2- Sensibilização da comunidade | <input type="checkbox"/> |
| 3- Identificação de potenciais recursos locais | <input type="checkbox"/> |
| 4- Investir na criação de programas de transição | <input type="checkbox"/> |
| 5- Conseguir formação específica para professores de educação especial | <input type="checkbox"/> |
| 6- Promover um maior envolvimento da comunidade escolar | <input type="checkbox"/> |
| 7- Melhorar a qualidade da intervenção | <input type="checkbox"/> |
| 8- Obter mais recursos humanos | <input type="checkbox"/> |
| 9- Obter mais recursos materiais | <input type="checkbox"/> |
| 10- Promover a participação da família | <input type="checkbox"/> |

Verifique, por favor, se preencheu adequadamente o questionário. Mesmo tendo deixado algumas questões por responder, por favor devolva-nos o seu questionário.
OBRIGADA!

Adap. Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma, pp. 119-125.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

Exmo. (a) Sr.(a) Professor(a) de Educação Especial

Solicitamos a V. Ex.(a) a participação num estudo sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo é efectuado no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências e Educação em Lisboa. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborarem neste estudo.

Agradecemos a Vossa preciosa colaboração.

Fernanda Rocha

A – Caracterização

A1. Escola em que exerce a sua actividade profissional: _____

A2. Data de preenchimento do questionário: ____/____/2011

A3. Idade: _____ anos

A4. Género: F ☐ M ☐

A5. Formação Académica: _____

A6. Realizou curso de especialização?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indique a área de especialização: _____

A7. Números de alunos com NEE na sua escola, no presente ano lectivo.

N.º

Alunos com NEE que beneficiam de uma ou mais medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro	2.º ciclo	
	3.º ciclo	
	secundário	
Alunos com Currículo Específico Individual no âmbito do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro	2.º ciclo	
	3.º ciclo	
	secundário	
Alunos apoiados por professores de educação especial	2.º ciclo	
	3.º ciclo	
	secundário	
Alunos que apoia enquanto professor de educação especial	2.º ciclo	
	3.º ciclo	
	secundário	

B – Transição para a Vida Pós-Escolar

B1. De acordo com a sua opinião, qual a idade em que se deve iniciar a avaliação dos alunos e dos seus contextos de vida com vista ao processo de transição?

_____ anos

B2. As frases seguintes referem-se à forma como os alunos que frequentam processos de transição, são seleccionados. Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, o grau em que se aplicam, assinalado:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Por apresentarem problemas de comportamentos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2- Por usufruírem de qualquer medida prevista pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3- Por serem alunos com défice cognitivo. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4- Por usufruírem de currículos específicos individuais (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro). | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5- Por apresentarem dificuldades de aprendizagem. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 6- Por serem alunos com índices de motivação reduzidos relativamente à escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 7- Porque os alunos solicitam a sua integração no processo de transição. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 8- Por solicitação do Conselho de Turma. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |

B3. As frases seguintes referem-se a actividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com NEE. Em cada uma das frases indique, por favor, o grau de importância que lhe atribui, assinalado:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- 1- Proporcionar experiências de treino laboral na comunidade.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 2- Delinear um projecto futuro para o aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 3- Desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 4- Ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé (por exemplo, percursos entre a casa/a escola/o local de estágio).

1	2	3	4
---	---	---	---
- 5- Ensinar actividades de integração na vida da comunidade.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 6- Promover actividades de ocupação dos tempos livres.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 7- Ensinar competências sociais.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 8- Desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas de trabalho).

1	2	3	4
---	---	---	---
- 9- Ensinar competências académicas funcionais.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 10- Debater com os pais a importância das actividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 11- Informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 12- Debater, com os pais e com o próprio aluno, as actividades profissionais mais adequadas após a saída da escola.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 13- Implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 14- Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem acções conjuntas.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 15- Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse (centros de formação profissional, centro de actividades ocupacionais, etc.) para a futura integração profissional/ocupacional do aluno, após a saída da escola.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 16- Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 17- Ensinar hábitos de trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 18- Incentivar o aluno a tomar decisões.

1	2	3	4
---	---	---	---

B4. As frases seguintes referem-se a competências que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais. Indique o grau de importância das frases, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

1- Autonomia	1	2	3	4
2- Capacidade de realizar tarefas específicas.	1	2	3	4
3- Relacionamento interpessoal.	1	2	3	4
4- Auto-estima.	1	2	3	4
5- Sentido de responsabilidade.	1	2	3	4
6- Motivação para a escola.	1	2	3	4
7- Hábitos de trabalho.	1	2	3	4
8- Conhecimento das profissões.	1	2	3	4
9- Competências cognitivas.	1	2	3	4
10- Competências académicas funcionais.	1	2	3	4
11- Capacidade na tomada de decisões.	1	2	3	4
12- Capacidade de cuidar da higiene pessoal.	1	2	3	4

B5. Relativamente ao tipo de NEE (mentais: cognitivas e linguagem, neuromusculoesqueléticas), indique qual ou quais considera serem as possibilidades mais adequadas após a saída da escola (*Assinale com um X*).

	Mentais Cognitivas	Mentais Linguagem	Neuromusculo- esqueléticas
Transitar para o ensino secundário com currículo específico individual.			
Transitar para uma escola profissional.			
Ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves.			
Ingressar, logo que possível, numa actividade profissional, ainda que com apoios.			
Ingressar num centro de actividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social.			

Permanecer no 3.º ciclo até se encontrar uma saída profissional.			
Permanecer em casa na companhia dos seus familiares.			
Ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber.			

B6. Prática da escola na avaliação e intervenção para a transição

6.1. Indique os agentes/serviços que, geralmente, participam no processo de avaliação/intervenção (*Assinale com um X*).

Agentes/Serviços	Avaliação	Intervenção
Os próprios alunos		
Órgãos de Gestão		
Professor de educação especial		
Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas		
Director de Turma		
Psicólogo		
Auxiliar de acção educativa		
Médica de família/Centro de Saúde		
Técnico de serviço social		
Técnicos de reabilitação		
Elementos do IEFP		
Elementos do local de estágio do aluno		
Pais		
Outros elementos da família		
Amigos/vizinhos		
Técnicos de acompanhamento nas empresas		

6.2. Aspectos em que incide a avaliação relativa à transição.

6.2.1. Refira os aspectos contemplados na avaliação do aluno (*Assinale com um X*).

- 1- Nível de desenvolvimento do aluno ☐
- 2- Competências sociais ☐
- 3- Desempenho nas áreas curriculares ☐
- 4- Desempenho no estágio laboral ☐
- 5- Os seus interesses vocacionais ☐

6.2.2. Refira os aspectos contemplados na avaliação do contexto família

(Assinale com um X).

- 1- Caracterização da família em termos estruturais (nível socioeconómico, composição) ☐
- 2- Caracterização da família em termos relacionais ☐
- 3- Expectativas da família relativamente ao aluno ☐
- 4- Tipo de apoio que a família pode prestar nas actividades de transição ☐
- 5- Grau de envolvimento familiar na educação do aluno ☐
- 6- Conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno ☐

6.2.3. Refira os aspectos contemplados na avaliação da comunidade

(Assinale com um X).

- 1- Caracterização geral do meio (recursos específicos para o apoio à transição e inserção profissional, infra-estruturas disponíveis) ☐
- 2- Avaliação da rede de transportes ☐
- 3- Possibilidade de estabelecimento de parcerias ☐
- 4- Atitudes da população para com os alunos com NEE ☐
- 5- Recenseamento e caracterização de possíveis postos de trabalho ☐
- 6- Recenseamento e caracterização de possíveis locais de estágio ☐
- 7- Análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho ☐

B7. Coordenação e monitorização do processo de transição.

7.1. Como e com que periodicidade se processa a coordenação do trabalho dos vários intervenientes no processo de transição? (Assinale com X)

	Mensais	Trimestrais	Semestrais	Anuais	Esporádicas
Conversas informais					
Reuniões					
Relatórios ou outros documentos escritos					

7.2. Quem é/são habitualmente o(s) responsável(eis) por esta coordenação?

(Assinale com um X).

- 1- Professor de educação especial ☐
- 2- Director de Turma ☐
- 3- Órgão de Gestão ☐
- 4- Psicólogo ☐
- 5- Técnicos de acompanhamento ☐
- 6- Professores da turma ☐
- 7- Monitores das empresas ☐

7.3. Que tipo de registos são utilizados nas actividades de transição e na sua avaliação?

(Assinale com um X).

- 1- Grelhas elaboradas para o efeito ☐
- 2- Planos Individuais de Transição ☐
- 3- Relatórios ☐
- 4- Avaliação efectuada no programa educativo do aluno ☐

7.3.1. Qual a composição dos Planos Individuais de Transição?

(Assinale com um X).

- 1- Tarefas que realizou durante o estágio ☐
- 2- Objectivos do estágio do aluno ☐
- 3- A auto-avaliação do aluno relativamente ao seu estágio ☐
- 4- A avaliação do empresário ao aluno ☐
- 5- A avaliação do aluno pelos técnicos envolvidos no projecto ☐
- 6- Dados da avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta ☐
- 7- Protocolos de parceria entre a escola e as empresas ☐

7.4. As frases seguintes referem-se à forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/experiência laboral. Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, a sua importância, assinalando:

- 1- Nada importante
- 2- Pouco importante
- 3- Importante
- 4- Muito importante

- 1- Por contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e a empresa.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 2- Por visitas regulares do professor de educação especial ao local de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 3- Telefonicamente, entre o professor de educação especial e o responsável do estágio na empresa.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 4- Envio de documentação pelo aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---

C – Situação dos alunos após a saída da escola

C1. Ponto da situação dos alunos

	Menos de 15 anos	Mais de 15 anos
N.º de alunos que estão na escola num programa de transição em 2010/2011		
N.º de alunos que terminaram o programa de transição em 2009/2010		

C2. Dos alunos que terminaram o processo de transição em 2009/2010, indique quantos se encontram, neste momento, nas seguintes situações.

Situação	N.º de alunos
Frequentam cursos de formação profissional no IEFP.	
Frequentam cursos de formação profissional em instituições de ensino especial.	
Frequentam escolas secundárias.	
Frequentam escolas profissionais.	
Estão empregados (em situação estável).	
Estão empregados (em situação precária).	
Estão em Centros de Apoio Ocupacional.	
Estão em casa sem ocupação.	
Vivem em instituições sem ocupação.	
Não se conhece a sua situação.	

D – A opinião do professor de educação especial e as opções de mudança

D1. Existem dificuldades na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indique a importância de cada uma das dificuldades, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1- Falta de oferta de emprego. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2- Falta de recursos humanos na escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3- Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4- Falta de formação dos responsáveis laborais nas empresas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5- Poucos apoios das instituições públicas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 6- Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 7- Carência na rede de transporte. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 8- Dificuldade da escola em apoiar a família. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 9- Falta de empresas que recebem alunos para estágio. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 10- Dificuldades da escola em organizar programas de transição. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 11- Falta de recursos materiais da escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 12- Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 13- Falta de articulação entre a escola e as empresas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 14- Reduzida competência dos alunos para actividades laborais. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 15- Dificuldade em a sociedade aceitar as pessoas com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 16- Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 17- Falta de motivação dos alunos com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 18- Falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho) | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 19- Poucas habilitações académicas por parte dos alunos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |

D2. Considera a legislação existente (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) sobre a transição e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade, suficiente?

Sim ☐ Não ☐

Se **Não**, indique os aspectos que deveriam ser consagrados em lei (*Assinale com um X*).

- 1- Legislação que incentive a aceitação, por parte das empresas, de alunos com NEE. ☐
- 2- Legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional. ☐
- 3- Legislação que promova o estabelecimento de parcerias. ☐
- 4- Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos. ☐
- 5- Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos. ☐

D3. Considera que a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indique os aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo (*Assinale com um X*).

- 1- Estabelecimento de novas parcerias ☐
- 2- Sensibilização da comunidade ☐
- 3- Identificação de potenciais recursos locais ☐
- 4- Investir na criação de programas de transição ☐
- 5- Conseguir formação específica para professores de educação especial ☐
- 6- Promover um maior envolvimento da comunidade escolar ☐
- 7- Melhorar a qualidade da intervenção ☐
- 8- Obter mais recursos humanos ☐
- 9- Obter mais recursos materiais ☐
- 10- Promover a participação da família ☐

Verifique, por favor, se preencheu adequadamente o questionário. Mesmo tendo deixado algumas questões por responder, por favor devolva-nos o seu questionário.

OBRIGADA

Adap. Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma, pp. 126-133.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO

Exmo. (a) Sr.(a) Encarregado de Educação

Solicitamos a V. Ex.(a) a participação num estudo sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo é efectuado no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências e Educação em Lisboa. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborarem neste estudo.

Agradecemos a Vossa preciosa colaboração.

Fernanda Rocha

A – Caracterização

A1. Data de preenchimento do questionário: ____/____/2011

A2. Idade: ____ anos

A3. Género: F ☐ M ☐

A4. Habilitações académicas:

1.º ciclo		Bacharelato	
2.º ciclo		Licenciatura	
3.º ciclo		Pós-graduação	
Ensino Secundário		Mestrado	

A5. Dados profissionais - dos grupos de actividades abaixo descritos assinale (X) no qual, profissionalmente, se insere:

Sector primário (agricultura, pesca...)	
Trabalhadores industriais, da construção civil, artesão...	
Empregados de comércio e serviços	
Quadros técnicos e profissões liberais	
Trabalhadores independentes, empresários, proprietários	
Domésticas	
Reformado	
Desempregado	

A6. Caracterização do seu educando:

1. Idade: ____ anos

2. Género: F ☐ M ☐

3. Ano de escolaridade: ____

4. Ramos de actividades desenvolvidas em estágio profissional: _____

B - Transição para a Vida Pós-Escolar

B1. Considera importante que os jovens com NEE efectuem estágios antes de terminarem a escolaridade obrigatória?

Sim ☐ Não ☐

1.1. Em relação a cada uma das frases referentes aos estágios indique, por favor, o seu grau de importância, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

1- Os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão.

1	2	3	4
---	---	---	---

2- Os estágios ajudam a definir um projecto futuro para o aluno

1	2	3	4
---	---	---	---

3- Os estágios permitem desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.

1	2	3	4
---	---	---	---

4- Nos estágios os alunos treinam a autonomia.

1	2	3	4
---	---	---	---

5- Os estágios ajudam os alunos a cumprir regras.
(ser pontual, não faltar, respeitar os técnicos responsáveis, etc.)

1	2	3	4
---	---	---	---

6- Nos estágios os alunos desenvolvem competências de comunicação com os colegas de trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---

7- Os estágios promovem a autonomia das deslocações a pé e na utilização dos transportes (casa e escola ou local do estágio).

1	2	3	4
---	---	---	---

8- O facto de os alunos realizarem um conjunto de tarefas específicas, ajuda os pais a acreditarem nas suas capacidades.

1	2	3	4
---	---	---	---

9- Os estágios facilitam o desenvolvimento de relações com as outras pessoas.

1	2	3	4
---	---	---	---

10- Nos estágios os alunos aumentam a confiança em si próprios.

1	2	3	4
---	---	---	---

11- Os estágios tornam, os alunos mais responsáveis.

1	2	3	4
---	---	---	---

12- Os estágios ajudam os trabalhadores da empresa a acreditar nas capacidades dos alunos.

1	2	3	4
---	---	---	---

13- Os estágios ajudam à obtenção de um emprego.

1	2	3	4
---	---	---	---

B2. As frases seguintes referem-se a locais onde se podem desenvolver os estágios laborais. Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, o seu grau de importância, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

1- Os jovens com NEE devem desenvolver experiências pré-profissionais em instituições de educação especial.

1	2	3	4
---	---	---	---

2- Deverão ser as empresas a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

3- Deverão ser os serviços da comunidade (ex: Câmaras Municipais, Centros de Emprego) a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

B3. Assinale (X) os elementos que habitualmente contacta para trocar informações sobre as actividades laborais desenvolvidas pelo seu educando:

- 1- Professor de educação especial ☐
- 2- Director de Turma ☐
- 3- Direcção da Escola ☐
- 4- Psicólogo ☐
- 5- Técnico de acompanhamento ☐
- 6- Professores da turma ☐
- 7- Monitores da empresa ☐

B4. As frases seguintes referem-se à forma como se processa a coordenação das acções do estágio/experiência laboral entre a escola e os Encarregados de Educação. Em relação a cada uma das frases, indique a importância, assinalando:

- 1- Nada Importante**
- 2- Pouco Importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito Importante**

- 1- Por contacto pessoal, somente, com o Director de Turma ou professor de educação especial.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 2- Contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre elementos da escola e do local de estágio através de reuniões e visitas.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 3- Telefonicamente com o professor de educação especial, na escola, ou o responsável do estágio, na empresa.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 4- Envio de documentação pelo aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---

B5. Relativamente aos jovens com NEE que realizaram estágios laborais, qual ou quais considera serem as possibilidades mais adequadas após a saída da escola. (Assinale com um X).

Transitar para o ensino secundário com currículo específico individual.	
Transitar para uma escola profissional.	
Ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves.	
Ingressar, logo que possível, numa actividade profissional, ainda que com apoios.	
Ingressar num centro de actividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social.	
Permanecer no 3.º ciclo até se encontrar uma saída profissional.	
Permanecer em casa na companhia dos seus familiares.	
Ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber.	

C – A opinião do Encarregado de Educação e as opções de mudança

C1. Existem dificuldades na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indique a importância de cada uma das dificuldades, assinalando:

- 1- **Nada importante**
- 2- **Pouco importante**
- 3- **Importante**
- 4- **Muito importante**

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1- Falta de oferta de emprego. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2- Falta de recursos humanos na escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3- Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4- Falta de formação dos responsáveis laborais nas empresas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5- Poucos apoios das instituições públicas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 6- Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 7- Carência na rede de transporte. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 8- Dificuldade da escola apoiar a família. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 9- Falta de empresas que recebem alunos para estágio. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 10- Dificuldades da escola em organizar programas de transição. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 11- Falta de recursos materiais da escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 12- Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 13- Falta de articulação entre a escola e as empresas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 14- Reduzida competência dos alunos para actividades laborais. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 15- Dificuldade em a sociedade aceitar as pessoas com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 16- Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 17- Falta de motivação dos alunos com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |

C2. As frases seguintes referem-se a factores que poderão facilitar o processo de transição. Em relação a cada uma das frases, assinale o grau de importância:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- 1- Mais recursos financeiros e humanos.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 2- Sensibilização das empresas em relação às pessoas com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 3- Criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 4- Maior comunicação entre as escolas e as famílias.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 5- Os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 6- A escola deveria fornecer mais informações específicas acerca do aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 7- Deveriam existir incentivos económicos para as empresas que realizam estágios.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 8- Os alunos deveriam ser renumerados durante o estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 9- Os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 10- O acompanhamento por parte dos técnicos da escola deveria ser maior.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 11- Os alunos deveriam realizar o maior número possível de experiências profissionais em áreas diversificadas.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 12- Deveria haver maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 13- Os organismos públicos deveriam ser mais receptivos aos estágios dos alunos com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

Verifique, por favor, se preencheu adequadamente o questionário. Mesmo tendo deixado algumas questões por responder, por favor devolva-nos o seu questionário.
OBRIGADA!

Adap. Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma, pp. 119-137.

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO

ALUNO

Solicitamos a tua participação num estudo sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo é efectuado no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências e Educação em Lisboa. As tuas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborarem neste estudo.

Agradecemos a tua preciosa colaboração.

Fernanda Rocha

A – Caracterização

A1. Data de preenchimento do questionário: ____/____/2011

A2. Idade: ____ anos

A3. Género: F ☐ M ☐

A4. Ano de escolaridade:

7.º ano		10.º ano	
8.º ano		11.º ano	
9.º ano		12.º ano	

A5. Qual o ramo de actividade que estás a desenvolver em estágio profissional?

A6. Quantos anos tinhas quando realizaste o primeiro estágio profissional? _____

B - Transição para a Vida Pós-Escolar

B1. As frases seguintes referem-se às razões pelas quais os alunos frequentam processos de transição. Em relação a cada uma das frases, indica a que se aplicam a tua situação, assinalado:

- 1- Nada importante
- 2- Pouco importante
- 3- Importante
- 4- Muito importante

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Por apresentar problemas de comportamentos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2- Por usufruir de qualquer medida prevista pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3- Por usufruir de currículos específicos individuais (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro). | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4- Por apresentar dificuldades de aprendizagem. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5- Porque os pais pediram a sua inserção no processo de transição. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 6- Porque o aluno solicitou a sua integração no processo de transição. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 7- Por solicitação do Conselho de Turma. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |

B2. Consideras importante que os jovens com NEE efectuem estágios antes de terminarem a escolaridade obrigatória?

Sim ☐ Não ☐

1.1. Em relação a cada uma das frases referentes aos estágios indica, por favor, o seu grau de importância, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1- Os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2- Os estágios ajudam a definir um projecto futuro. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3- Os estágios permitem desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4- Nos estágios os alunos treinam a autonomia. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5- Os estágios ajudam os alunos a cumprir regras.
(ser pontual, não faltar, respeitar os técnicos responsáveis, etc.) | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 6- Os estágios permitem desenvolver actividades de ocupação dos tempos livres. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |

7- Nos estágios os alunos desenvolvem competências de comunicação com os colegas de trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---

8- Os estágios promovem a autonomia das deslocações a pé e na utilização dos transporte (casa e escola ou local do estágio).

1	2	3	4
---	---	---	---

9- O facto de os alunos realizarem um conjunto de tarefas específicas, ajuda os pais a acreditarem nas suas capacidades.

1	2	3	4
---	---	---	---

10- Os estágios facilitam o desenvolvimento de relações com as outras pessoas.

1	2	3	4
---	---	---	---

11- Nos estágios os alunos aumentam a confiança em si próprios.

1	2	3	4
---	---	---	---

12- Os estágios tornam, os alunos mais responsáveis.

1	2	3	4
---	---	---	---

13- Os estágios ajudam os trabalhadores da empresa a acreditar nas capacidades dos alunos.

1	2	3	4
---	---	---	---

14- Os estágios ajudam à obtenção de um emprego.

1	2	3	4
---	---	---	---

B3. As frases seguintes referem-se a locais onde se podem desenvolver os estágios laborais. Em relação a cada uma das frases, indica o seu grau de importância, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

1- Os jovens com NEE devem desenvolver experiências pré-profissionais em instituições de educação especial.

1	2	3	4
---	---	---	---

2- Deverão ser as empresas a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

3- Deverão ser os serviços da comunidade (ex: Câmaras Municipais, Centros de Emprego) a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

B4. Assinala (X) os elementos que habitualmente contactas para trocar informações sobre as actividades laborais que estás a desenvolver:

- 1- Professor de educação especial ☐
- 2- Director de Turma ☐
- 3- Direcção da Escola ☐
- 4- Psicólogo ☐
- 5- Técnico de acompanhamento ☐
- 6- Professores da turma ☐
- 7- Monitores da empresa ☐

B5. Relativamente aos jovens com NEE que realizaram estágios laborais, qual ou quais consideras serem as possibilidades mais adequadas após a saída da escola. (Assinale com um X).

Transitar para o ensino secundário com currículo específico individual.	
Transitar para uma escola profissional.	
Ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves.	
Ingressar, logo que possível, numa actividade profissional, ainda que com apoios.	
Ingressar num centro de actividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social.	
Permanecer no 3.º ciclo até se encontrar uma saída profissional.	
Permanecer em casa na companhia dos seus familiares.	
Ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber.	

C – A opinião do Aluno e as opções de mudança

C1. Existem dificuldades na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indica a importância de cada uma das dificuldades, assinalando:

- 1- Nada importante
- 2- Pouco importante
- 3- Importante
- 4- Muito importante

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1- Falta de oferta de emprego. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2- Falta de recursos humanos na escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3- Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4- Falta de formação dos responsáveis laborais nas empresas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5- Poucos apoios das instituições públicas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 6- Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 7- Carência na rede de transporte. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 8- Dificuldade da escola apoiar a família. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 9- Falta de empresas que recebem alunos para estágio. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 10- Dificuldades da escola em organizar programas de transição. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 11- Falta de recursos materiais da escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 12- Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 13- Falta de articulação entre a escola e as empresas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 14- Reduzida competência dos alunos para actividades laborais. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 15- Dificuldade em a sociedade aceitar as pessoas com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 16- Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 17- Falta de motivação dos alunos com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |

C2. As frases seguintes referem-se a factores que poderão facilitar o processo de transição. Em relação a cada uma das frases, assinala o grau de importância:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- 1- Mais recursos financeiros e humanos.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 2- Sensibilização das empresas em relação às pessoas com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 3- Criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 4- Maior comunicação entre as escolas e as famílias.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 5- Os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 6- A escola deveria fornecer mais informações específicas acerca do aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 7- Deveriam existir incentivos económicos para as empresas que realizam estágios.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 8- Os alunos deveriam ser renumerados durante o estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 9- Os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 10- O acompanhamento por parte dos técnicos da escola deveria ser maior.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 11- Os alunos deveriam realizar o maior número possível de experiências profissionais em áreas diversificadas.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 12- Deveria haver maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 13- Os organismos públicos deveriam ser mais receptivos aos estágios dos alunos com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

Verifique, por favor, se preencheu adequadamente o questionário. Mesmo tendo deixado algumas questões por responder, por favor devolva-nos o seu questionário.
OBRIGADA!

Adap. Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma, pp. 119-137.

ANEXO 5

QUESTIONÁRIO

Exmo. (a) Sr.(a) Responsável pelo Aluno no local de estágio

Solicitamos a V. Ex.(a) a participação num estudo sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo é efectuado no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências e Educação em Lisboa. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborarem neste estudo.

Agradecemos a Vossa preciosa colaboração.

Fernanda Rocha

A – Caracterização

A1. Data de preenchimento do questionário: ____/____/2011

A2. Idade: ____ anos

A3. Género: F ☐ M ☐

A4. Habilitações académicas:

1.º ciclo	<input type="checkbox"/>	Bacharelato	<input type="checkbox"/>
2.º ciclo	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
3.º ciclo	<input type="checkbox"/>	Pós-graduação	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>

A5.Caracterização da Empresa

1. Ramo de Actividade: _____

2. Número de funcionários de empresa: _____

B- Transição para a Vida Pós-Escolar

B1. Considera importante que os jovens com NEE efectuem estágios antes de terminarem a escolaridade obrigatória?

Sim ☐ Não ☐

1.1. Em relação a cada uma das frases referentes aos estágios indique, por favor, o seu grau de importância, assinalando:

- 1- Nada importante
- 2- Pouco importante
- 3- Importante
- 4- Muito importante

- 1- Os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 2- Os estágios ajudam a definir um projecto futuro para o aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 3- Os estágios permitem desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 4- Nos estágios os alunos treinam a autonomia.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 5- Os estágios ajudam os alunos a cumprir regras.
(ser pontual, não faltar, respeitar os técnicos responsáveis, etc.)

1	2	3	4
---	---	---	---
- 6- Nos estágios os alunos desenvolvem competências de comunicação com os colegas de trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 7- Os estágios tornam, os alunos mais responsáveis.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 8- O facto de os alunos realizarem um conjunto de tarefas específicas, ajuda os pais a acreditarem nas suas capacidades.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 9- Os estágios facilitam o desenvolvimento de relações com as outras pessoas.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 10- Nos estágios os alunos aumentam a confiança em si próprios.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 11- Os estágios ajudam à obtenção de um emprego.

1	2	3	4
---	---	---	---
- 12- Os estágios ajudam os trabalhadores da empresa a acreditar nas capacidades dos alunos.

1	2	3	4
---	---	---	---

B2. O jovem com NEE, cujo estágio orienta, consegue desenvolver actividades profissionais com níveis de competência idênticos aos requeridos a outros trabalhadores?

Sim ☐ Não ☐

As frases que se seguem são relativas as competências profissionais do jovem com NEE. Indique, por favor, em relação a cada uma das frases, o seu grau de importância, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- É menos autónomo. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2- Tem menos capacidade de realizar tarefas específicas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3- Tem dificuldade em relacionar-se com os colegas de trabalho. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4- Tem dificuldades em relacionar-se comigo. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5- Não tem confiança em si próprio. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 6- Tem pouco sentido de responsabilidade. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 7- Tem hábitos de trabalho reduzidos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 8- Tem dificuldade em aprender. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 9- Tem pouca iniciativa na realização das tarefas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |

B3. As frases seguintes referem-se a locais onde se podem desenvolver os estágios laborais. Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, o seu grau de importância, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Os jovens com NEE devem desenvolver experiências pré-profissionais em instituições de educação especial. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2- Deverão ser as empresas a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3- Deverão ser os serviços da comunidade (ex: Câmaras Municipais, Centros de Emprego) a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |

B4. As frases seguintes referem-se à cooperação entre a escola e os locais de estágio. Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, o seu grau de importância, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

1- A escola dá-se a conhecer a possíveis locais de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---

2- A escola incentiva as empresas a colaborarem como possíveis locais de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---

3- A escola esclarece devidamente os objectivos que pretende com a inserção dos jovens em locais de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---

4- A escola favorece o diálogo com a comunidade onde está inserida.

1	2	3	4
---	---	---	---

5- Os locais de estágio contactam com a escola sempre que sentem necessidade.

1	2	3	4
---	---	---	---

6- As empresas, se contactadas pelas escolas, estão receptivas à colaboração.

1	2	3	4
---	---	---	---

7- Após a colocação dos jovens, a escola acompanha-os devidamente.

1	2	3	4
---	---	---	---

B5. Assinale os elementos que habitualmente acompanham o aluno no local de estágio:

1- Professor de educação especial ☐

2- Director de Turma ☐

3- Direcção da Escola ☐

4- Psicólogo ☐

5- Técnico de acompanhamento ☐

6- Professores da turma ☐

7- Pais ☐

C – A opinião do Responsável e as opções de mudança

C1. Existem dificuldades na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar?

Sim ☐

Não ☐

Se **Sim**, indique a importância de cada uma das dificuldades, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1- Falta de oferta de emprego. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2- Falta de recursos humanos na escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3- Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4- Falta de formação dos responsáveis laborais nas empresas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5- Poucos apoios das instituições públicas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 6- Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 7- Carência na rede de transporte. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 8- Dificuldade da escola apoiar a família. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 9- Falta de empresas que recebem alunos para estágio. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 10- Dificuldades da escola em organizar programas de transição. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 11- Falta de recursos materiais da escola. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 12- Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 13- Falta de articulação entre a escola e as empresas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 14- Reduzida competência dos alunos para actividades laborais. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 15- Dificuldade em a sociedade aceitar as pessoas com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 16- Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 17- Falta de motivação dos alunos com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |

C2. As frases seguintes referem-se a factores que poderão facilitar o processo de transição. Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, o grau de importância, assinalando:

- 1- Nada importante**
- 2- Pouco importante**
- 3- Importante**
- 4- Muito importante**

1- Maior apoio financeiro às empresas.

1	2	3	4
---	---	---	---

2- Sensibilização das empresas em relação às pessoas com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

3- Criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional.

1	2	3	4
---	---	---	---

4- Maior comunicação entre as escolas e as empresas.

1	2	3	4
---	---	---	---

5- Os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---

6- A escola deveria fornecer mais informações específicas acerca do aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---

7- Deveriam existir incentivos para as empresas que realizam estágios.

1	2	3	4
---	---	---	---

8- Os alunos deveriam ser renumerados durante o estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---

9- Os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio.

1	2	3	4
---	---	---	---

10- O acompanhamento por parte dos técnicos da escola deveria ser maior.

1	2	3	4
---	---	---	---

11- Os alunos deveriam realizar o maior número possível de experiências profissionais em áreas diversificadas.

1	2	3	4
---	---	---	---

12- Deveria haver maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---

13 - Os organismos públicos deveriam ser mais receptivos aos estágios dos alunos com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

Verifique, por favor, se preencheu adequadamente o questionário. Mesmo tendo deixado algumas questões por responder, por favor devolva-nos o seu questionário. OBRIGADA!

Adap. Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma, pp. 134-137.

ANEXO 6

PROTOCOLO

Exmo. (a) Presidente da Direcção Executiva

Eu, Fernanda Maria de Almeida Rocha, frequentando o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Educação e Ciências. A desenvolver a tese de Mestrado no âmbito da Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais das Escolas, do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, do Concelho de Rio Maior.

Venho por este meio solicitar a autorização de sua excelência para a recolha de dados na vossa Escola, junto da Direcção Executiva, dos alunos que desenvolvem Planos Individuais de Transição, dos responsáveis pelas Empresas/Instituições onde realizam esses Planos, dos docentes de Educação Especial que acompanham os alunos e dos seus Encarregados de Educação.

A confidencialidade dos resultados será garantida, visto estes serem trabalhados a um nível global e não individual.

A aplicação dos questionários será efectuada ao Director Executivo, aos Alunos, aos Docentes, aos Encarregados de Educação e aos Responsáveis pelas Empresas/Instituições.

Aguardando deferimento ao pedido,

Fernanda Rocha

Rio Maior, 16 de Março de 2011

ANEXO 7

PROTOCOLO

Exmo. (a) Sr. (a) Responsável da Empresa/Instituição

Eu, Fernanda Maria de Almeida Rocha, frequentando o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Educação e Ciências. A desenvolver a tese de Mestrado no âmbito da Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais das Escolas, do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, do Concelho de Rio Maior.

Venho por este meio solicitar a sua colaboração para a recolha de dados relativos ao Plano Individual de Transição desenvolvido na vossa Empresa/Instituição, com vista a desenvolver a tese de Mestrado no âmbito da Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais a frequentar as Escolas de Rio Maior.

A confidencialidade dos resultados será garantida, visto estes serem trabalhados a um nível global e não individual.

Muito Obrigada

Fernanda Rocha

Rio Maior, 25 de Março de 2011

ANEXO 8

PROTOCOLO

Exmo. (a) Professor (a) de Educação Especial

Eu, Fernanda Maria de Almeida Rocha, frequentando o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Educação e Ciências. A desenvolver a tese de Mestrado no âmbito da Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais das Escolas, do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, do Concelho de Rio Maior.

Venho por este meio solicitar a sua colaboração para a recolha de dados, com vista a desenvolver a tese de Mestrado no âmbito da Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais a frequentar as Escolas de Rio Maior.

A confidencialidade dos resultados será garantida, visto estes serem trabalhados a um nível global e não individual.

Muito Obrigada

Fernanda Rocha

Rio Maior, 25 de Março de 2011

ANEXO 9

PROTOCOLO

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação

Eu, Fernanda Maria de Almeida Rocha, frequentando o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Educação e Ciências. A desenvolver a tese de Mestrado no âmbito da Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais das Escolas, do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, do Concelho de Rio Maior.

Venho por este meio solicitar a sua colaboração e a do seu educando para a recolha de dados, com vista a desenvolver a tese de Mestrado no âmbito da Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais a frequentar as Escolas de Rio Maior.

A confidencialidade dos resultados será garantida, visto estes serem trabalhados a um nível global e não individual.

Muito Obrigada

Fernanda Rocha

Rio Maior, 25 de Março de 2011

Autorizo o meu educando a preencher o Questionário sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, no âmbito de uma tese de Mestrado subordinada a esta temática.

Encarregado de Educação

___ / ___ / 2011

ANEXO 10

Pedido e Autorização da Autora para Utilização dos Questionários

Fernanda Rocha

fernandamarocha@hotmail.com

Para sofiasimoesferreira@portugalmail.pt

De: **Fernanda Rocha** (fernandamarocha@hotmail.com)

Enviada: sexta-feira, 6 de Maio de 2011 20:57:05

Para: sofiasimoesferreira@portugalmail.pt

Dr.ª Sofia Ferreira

Fernanda Maria de Almeida Rocha, professora de Educação Especial a realizar Tese de Mestrado, no Instituto Superior de Ciências e Educação de Lisboa, vem por este meio solicitar autorização para utilizar os Questionários por si elaborados e publicados no seu livro, *Transição Para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*.

Atenciosamente

Fernanda Rocha

Re: Pedido de utilização de Questionário

sofiasimoesferreira@portugalmail.pt

sofiasimoesferreira@portugalmail.pt

Para Fernanda Rocha

De: **sofiasimoesferreira@portugalmail.pt**

Enviada: domingo, 8 de Maio de 2011 12:30:12

Para: Fernanda Rocha (fernandamarocha@hotmail.com)

Ex.ma Sra Dra Fernanda Rocha:

Recebi o seu email a solicitar autorização para aplicar os questionários por mim elaborados para estudar a Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com NEE, ao que respondo afirmativamente, podendo por isso utilizá-los e fazer as devidas alterações de acordo com a actual legislação em vigor (Dec. Lei 3/2008).

Votos de um bom trabalho!

Cumprimentos,

Sofia Simões Ferreira

ANEXO 11

Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal - Rio Maior

CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

(Aplicação do artigo 21º do D.L.3/2008 de 7 de Janeiro)

Documento a anexar ao PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Aluno(a) _____, N.º _____, Ano/Turma _____

Escola _____

Nome do(a) professor(a)/responsável _____

► **Intervenientes:** (*listar todos os docentes e técnicos implicados bem como as áreas curriculares e/ou actividades que desenvolvam no âmbito do Currículo do aluno*):

➤
➤
➤
➤
➤
➤
➤

► **Distribuição horária das actividades do CEI:**

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:20					
9:05					
9:05					
9:50					
10:30					
11:00					
11:00					
12:00					
11:55					
12:40					
12:40					
13:25					
13:30					
14:15					
14:15					
15:00					
15:10					
15:55					
15:55					
16:40					
17:00					
17:45					

Objectivos Específicos	NÍVEIS DE AQUISIÇÃO									Grau de sucesso
	1º período			2º período			3º período			
	Não adquirido	Em aquisição	Adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Adquirido	
Área: Escola										
Relações interpessoais										
Autonomia nas tarefas escolares										
Área : Comunidade										
Relações interpessoais e sociais										
Autonomia nos transportes										
Área: Casa										
Partilha de tarefas										
Área: Trabalho										
Relações interpessoais										

Autonomia na execução do trabalho										
Área: Recreação e lazer										
Autonomia e participação nas actividades de lazer										

► **Estratégias e recursos:**

► **Formas de avaliação do aluno:**

Data ____/____/____

O Encarregado de Educação

Os Professores/Técnicos Responsáveis

Nome do aluno:

Ano lectivo :

Página 3

ANEXO 12



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARINHAS DO SAL

Departamento de Educação Especial

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

(Artigo 14.º D.L. 3/2008 de 7 Janeiro)

Nome do(a) aluno(a): _____

Ano de escolaridade: _____ n.º _____ Turma: _____

Estabelecimento de Ensino: _____

Posto de Trabalho: _____

Área de iniciação Pré - Profissional: _____

Período de Programação de: _____

Data da Elaboração: _____

OBJECTIVOS GERAIS

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
1- Relações interpessoais
2- Materiais Específicos/utensílios (de acordo com a área)
3- Actividades/tarefas específicas
4- Segurança e Higiene

O Técnico de Acompanhamento da Empresa/Instituição

O(a) Director(a) de Turma

A Docente de Educação Especial

A Psicóloga

ANEXO 13



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARINHAS DO SAL

Departamento de Educação Especial

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO

Empresa/Instituição

Representada por:

De acordo com o artigo 14º do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, foi proposto para o aluno _____, a frequentar o ____ ano de escolaridade, na turma ____, um Plano Individual de Transição, que será desenvolvido na empresa/instituição acima identificada. Este Plano tem como objectivo promover a transição para a vida pós – escolar, desenvolvendo competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

Entre os abaixo assinados, o Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal, representado pelo Director do Agrupamento; a Directora de Turma, a Docente de Educação Especial, a Psicóloga, o Encarregado de Educação, o Aluno e a Empresa _____ estabelece-se o presente protocolo, que se rege pelas seguintes cláusulas:

1ª- O Plano Individual de transição será integrado no horário escolar do aluno e desenvolver-se-á a partir de ____ / ____ / ____ cessando no termo oficial do ano lectivo, de acordo com o seguinte horário:

__ª-feira, das _____ às _____;

__ª-feira, das _____ às _____;

2º- As actividades a desenvolver serão definidas em documento próprio e assumem a forma de experiência vocacional que irá facilitar o despiste vocacional/orientação

profissional e a aquisição de pré--requisitos necessários a uma posterior inserção no mundo do trabalho, assim como o gosto pela escola e aprendizagem.

3ª- As actividades terão o acompanhamento da equipa técnica de acompanhamento e avaliação, formada pela Directora de Turma, Docente de Educação Especial e Psicóloga, que manterá um contacto periódico (mensal) com a Empresa.

4ª- A Empresa/Instituição designará um profissional para efectuar a programação das actividades a desenvolver, o acompanhamento do Aluno e a avaliação do seu desempenho.

5ª- No período de tempo em que se encontra na Empresa/Instituição o Aluno está abrangido pelo Seguro Escolar, de acordo com a Portaria nº413/99, de 8 de Julho.

6ª- As deslocações entre a Escola e a Empresa/Instituição são feitas por conta do Aluno, contudo esta deslocação está coberta pelo Seguro Escolar.

7ª - Pelas actividades desenvolvidas não será recebido qualquer tipo de honorário, dado que o Aluno se encontra numa situação de aprendizagem pré-profissional e não laboral.

Rio Maior, ____ de _____ de 2011

O Aluno

A Encarregada de Educação

A Docente de Educação Especial

A Psicóloga

A Directora de Turma

O Responsável pela Empresa

O Director do Agrupamento

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

(Artigo 14º D.L. 3/2008 de 7 Janeiro)

Ano lectivo 2010/2011

Aluno: _____

[illegible]

[illegible]



ANEXO 15

Escola Básica Integrada Marinhas do Sal

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

Currículo Específico Individual

(Artigo 14º D.L. 3/2008 de 7 Janeiro)

Ano lectivo 2010/2011

Aluno _____ Avaliação do Mês de _____

(MI- Muito Insuficiente / I – Insuficiente / S- Suficiente / B- Bom /MB – Muito Bom)

Parâmetros de Avaliação	Avaliação
• Assiduidade e pontualidade	
• Comportamento adequado	
• Realização das tarefas atribuídas	
• Motivação /Interesse	
• Responsabilidade na execução das tarefas	
• Ritmo de trabalho	
• Autonomia/Iniciativa	
• Relacionamento interpessoal	
• Desenvolvimento de conhecimentos/competências	
• Apetência para a área profissional	

Observações: _____

O Monitor _____ Data ____/____/____

ANEXO 16



Escola Básica Integrada Marinhas do Sal

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

Currículo Específico Individual

(Artigo 14º D.L. 3/2008 de 7 Janeiro)

Ano lectivo 2010/2011

Aluno: _____

Auto Avaliação

Como foi o meu comportamento			A minha opinião sobre o PIT			O que gostava de fazer agora	
Bom	Razoável	Mau	Gostei muito	Gostei pouco	Não gostei	Mudar	Manter

O Aluno _____ Data ____/____/____

ANEXO 17

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Capítulo I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 - A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 - A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 - As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 - Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 - Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 - As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

- a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
- b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 - As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 - As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

Capítulo II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 - A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 - A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 - A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 - Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

- a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;
- b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;
- c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;
- d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;
- e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 - Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º

3 - Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 - O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 - A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 - Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 - O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 - O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

Capítulo III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 - O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 - O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 - O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 - O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 - Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 - No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 - O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 - A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 - A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 - O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 - O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 - O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 - Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 - A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 - No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 - Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 - Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

Capítulo IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 - A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 - As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 - As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 - O projecto educativo da escola deve conter:

- a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 - Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 - O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 - Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 - As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 - A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 - As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 - As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 - As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 - A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 - As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 - As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 - As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 - As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º,

independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 - As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 - Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Capítulo V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 - A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 - A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de

alunos surdos.

4 - As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

- a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;
- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 - Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 - As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 - Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 - As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 - Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 - As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 - Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 - A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 - Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 - Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 - Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 - Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 - Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 - Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 - Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 - Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes

formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 - Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 - As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 - Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
- e) Assegurar o treino visual específico;
- f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;
- g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
- h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;
- i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 - Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 - Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 - A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;
- b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;
- c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;
- d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;
- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa

perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;
- i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 - As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;
- b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;
- c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;
- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 - Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Capítulo VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 - Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 - Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 - A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 - A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referência e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós -escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto -Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;
- e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;
- f) Os n.os 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no Diário da República, 1.ª série -B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;
- g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
- h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa — Maria de Lurdes Reis Rodrigues.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique -se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro -Ministro, José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.